

Letnik XXIX, številka 3–4, 2018

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

K paradigmam raziskovanja vzgoje
in izobraževanja

ur. Valerija Vendramin



Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja
Letnik XXIX, številka 3–4, 2018

Šolsko polje je mednarodna revija za teorijo ter raziskave vzgoje in izobraževanja z mednarodnim uredniškim odborom. Objavlja znanstvene in strokovne članke s širšega področja vzgoje in izobraževanja ter edukacijskih raziskav (filozofija vzgoje, sociologija izobraževanja, uporabna epistemologija, razvojna psihologija, pedagogika, andragogika, pedagoška metodologija itd.), pregledne članke z omenjenih področij ter recenzije tako domačih kot tujih monografij s področja vzgoje in izobraževanja. Revija izhaja trikrat letno. Izdaja jo *Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja*. Poglavitni namen revije je prispevati k razvoju edukacijskih ved in interdisciplinarnemu pristopu k teoretičnim in praktičnim vprašanjem vzgoje in izobraževanja. V tem okviru revija posebno pozornost namenja razvijanju slovenske znanstvene in strokovne terminologije ter konceptov na področju vzgoje in izobraževanja ter raziskovalnim paradigmam s področja edukacijskih raziskav v okviru družboslovno-humanističnih ved.

Uredništvo: Valerija Vendramin, Zdenko Kodelja, Darko Štrajn, Alenka Gril, Igor Ž. Žagar, Eva Klemenčič in Mitja Sarđoč (vsi: Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Glavni urednik: Marjan Šimenc (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Odgovorni urednik: Mitja Sarđoč (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Uredniški odbor: Michael W. Apple (University of Wisconsin, Madison, USA), Eva D. Bahovec (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Andreja Barle-Lakota (Urad za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo in šport RS), Valentin Bucik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Harry Brighouse (University of Wisconsin, Madison, USA), Randall Curren (University of Rochester, USA), Slavko Gaber (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Milena Ivanuš-Grmek (Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru), Russell Jacoby (University of California, Los Angeles), Janez Justin † (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Stane Košir (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Janez Kolenc † (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Ljubica Marjanovič-Umek (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Rastko Močnik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Zoran Pavlovič (Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana), Drago B. Rotar (Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem), Harvey Siegel (University of Miami, USA), Marjan Šetinc (Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Ljubljana), Pavel Zgaga (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Maja Zupančič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Robi Kroflič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Marie-Hélène Estéoule Exel (Université Stendhal Grenoble III)

Lektor (slovenski jezik), tehnični urednik, oblikovanje in prelom: Jonatan Vinkler

Izdajatelj: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

© Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

Tisk: Grafika 3000 d.o.o., Dob

Naklada: 400 izvodov

Revija *Šolsko polje* je vključena v naslednje indekse in baze podatkov: *Contents Pages in Education*; *EBSCO*; *Education Research Abstracts*; *International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)*; *Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)*; *Multicultural Education Abstracts*; *Pais International*; *ProQuest Social Sciences Journal, Research into Higher Education Abstracts*; *Social Services Abstracts*; *Sociological Abstracts*; *Worldwide Political Science Abstracts*

Šolsko polje izhaja s finančno podporo Pedagoškega inštituta in Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

Tiskana izdaja: ISSN 1581–6036

Izdaja na zgoščenki: ISSN 1581–6052

Spletna izdaja: ISSN 1581–6044

Letnik XXIX, številka 3–4, 2018

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

K paradigmam
raziskovanja vzgoje
in izobraževanja

ur. Valerija Vendramin



Vsebina/Content

- Valerija Vendramin
- 5 Dodatki k paradigmi raziskovanja vzgoje in izobraževanja
- Darko Štrajn
- 9 Šestdeseta leta dvajsetega stoletja in izobraževanje
- Urška Štremfel
- 25 Zgodnje opuščanje izobraževanja kot sodoben javnopolitični problem
- Igor Bijuklič
- 47 Družbeni inženiring, znanstveni management in ideje o upravljanju komunikacije
- Ana Mladenović
- 63 Conceptualising postfeminism:
Transtemporal interaction as a bridge between history and ethics
- Valerija Vendramin
- 77 Celebrities, Consumerism, Empowerment #FeminismForChildren
- Igor Ž. Žagar
- 87 Between Fallacies and More Fallacies?
- Janja Žmavc
- 109 *Quot linguas calles ...* Nekaj opomb k raznojezični perspektivi v vzgoji in izobraževanju
- Maša Vidmar, Manja Veldin, Maja Škrubej Novak, Lucie Milent
- 131 Key challenges in addressing autism in preschool education
– a case study in Slovenia

VARIA

- Karmen Osterc Kokotovič, Branka Čagran, Mateja Pšunder**
- 147** Vključenost staršev v šolanje otroka in uporaba psihoaktivnih snovi pri mladostnikih
- Maja Hmelak in Andreja Oprešnik**
- 173** Odraščanje v potrošniški družbi – potrošniška socializacija in vpliv oglaševanja na otroke
- Mitja Sardoč**
- 185** Radikalizacija in nasilni ekstremizem: teorije, politike in koncepti
-
- 211** Recenzija
- 215** Povzetki/Abstracts
- 229** Avtorji/Authors

Dodatki k paradigmi raziskovanja vzgoje in izobraževanja

Valerija Vendramin

Aktualna številka *Šolskega polja* prinaša zgolj na prvi pogled različne poudarke k razmisleku o vzgoji in izobraževanju danes. Skupni imenovalac – če to denimo nekako predpostavlja format te revije – pa je konceptualni: avtorji in avtorice z različnih perspektiv tematizirajo področja, ki so velikega pomena za razumevanje (in razvoj) šolskega polja. Kot je dejal Michael Apple (čigar slovensko knjigo – zbornik na koncu te številke recenzira *Darko Štrajn*; morda je zato z njim tudi primerno pričeti): Nujno je vzpostavljati in ohranjati tesne povezave med teoretičnimi in kritičnimi diskurzi, delom, ki je tako konceptualno kot tudi empirično, saj kritične raziskave izobraževanja, politike in prakse zahtevajo temeljni poseg v zdrav razum, ki omejuje načine, na katere mislimo, oziroma terjajo nenehno prepričevanje obstoječih koordinat in diskurzivnega terena, na katerem smo v danem sociozgodovinskem trenutku (Apple, 2004: str. 14).

Številko začnemo s prispevkom *Darka Štrajna* »Šestdeseta leta dvajsetega stoletja in izobraževanje«, ki gleda »nazaj«, reflektira preteklo dogodke, a misli »naprej« in preiskuje domnevno emancipacijske učinke po koncu intenzivnih dogajanj v šestdesetih letih prejšnjega stoletja s pogledom, uprtim v današnji čas neoliberalizma. Sledi prispevek *Urške Štremfel* »Zgodnje opuščanje izobraževanja kot sodoben javnopolitični problem«, kjer je v središču edukacijsko in politološko znanstveno relevanten razmislek o nenevtralnosti javnopolitičnih problemov oziroma njihovi družbeni in politični pogojenosti s poudarkom na zgodnjem opuščanju izobraževanja in rešitvah za to v kontekstu držav članic EU. Sledi prispevek *Igorja Bijukliča* z naslovom »Družbeni inženiring, znanstveni management in ideje o upravljanju komunikacije«. Avtor

obravnavata nekatere vidike družbenega inženiringa, ki ga predstavi kot paradigmo: v tej sta nadzor človeških dejavnosti in tehnizacija medčloveških razmerij vse bolj razumljena kot pogoj učinkovitega potekanja družbenih procesov in splošnega blagostanja.

Prispevek *Ane Mladenović* z naslovom »Conceptualising post-feminism: Transtemporal interaction as a bridge between history and ethics« obravnava danes nadvse aktualno tematiko razumevanja postfeminizma. Avtorica s potrebnim razumevanjem feministične zgodovine, ki ni le premočrtni razvoj evolucijskih faz, vpelje koncept čezčasovne interakcije, ki omogoča tako kritično obravnavo postfeminizma kot tudi razmislek o prihodnosti feminističnih posegov v edukacijo. Sledi moj (tj. *Valerije Vendramin*) prispevek »Celebrities, Empowerment, Consumerism #FeminismForChildren«, v katerem razmišljam o nekaterih prevladujočih momentih, ki v zadnjem času definirajo »feminizem« (v narekovajih, saj ga v tem okviru razumem kot depolitiziranega) s prepoznavno postfeministično noto in dvema sidriščema: zvezdnice kot feministke in potrošništvo.

Igor Ž. Žagar v prispevku »Between Fallacies and More Fallacies?« obravnava, kot sam pravi, »eno samo temeljno vprašanje«. To je: na kakšni konceptualni osnovi se odločimo, ali gre za napako v sklepanju in argumentaciji ali ne. Pri tem se pri svojem razmisleku opira na dela J. L. Austina in C. L. Hamblina, stališča pa ilustrira s številnimi primeri. *Janja Žmavc* se v »*Quot linguas calles ...* nekaj opomb k raznojezični perspektivi v vzgoji in izobraževanju« osredotoča na retorično analizo projekta *Jeziki štejejo* in ob tem predstavi izhodišča za premislek o vlogi in pomenu razvijanja raznojezične in raznokulturne zmožnosti v sodobnosti vzgoje in izobraževanja.

Ta del številke zaključuje članek *Maše Vidmar, Manje Veldin, Maje Škrubej Novak* in *Lucie Milent* z naslovom »Ključni izzivi pri obravnavi avtizma v predšolski vzgoji – primer Slovenije«. V njem avtorice skozi evropski projekt »Zgodnja pozornost inkluziji otrok z motnjami avtističnega spektra v predšolsko vzgojo in varstvo« (ETTECEC) predstavijo situacijo v Sloveniji na primeru dveh vrtcev, poskušajo opredeliti ključne izzive in predlagati rešitve oziroma smernice za usposabljanje vzgojiteljic.

Osnovno linijo gre torej razumeti ne v smislu heterogenosti ali homogenosti, pač pa kot nadaljnje odpiranje prostorov razmisleka v vzgoji in izobraževanju ter kot konceptualne prispevke, ki bodo vodili k še več razpravi in – kot rečeno na začetku – razgradnji zdravorazumskih okvirov, v katere se trudimo biti ne-ujete in ne-ujeti. Z razpravo torej nadaljujemo!

Literatura

Apple, M. W. (2004) Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy* 18 (1), str. 12–44.

Šestdeseta leta dvajsetega stoletja in izobraževanje

Darko Štrajn

P etdeseta obletnica emblematičnega leta 1968 je lahko signal za novo dekonstrukcijo nedvomno prelomnega, vsaj kakšno desetletje trajajočega obdobja ter njegovih družbenih učinkov. Eden izmed teh »učinkov«, morda dolgoročno celo med najpomembnejšimi, je bil izražen v vzgoji in izobraževanju in se je kazal v pluralnosti včasih povsem novih, prenovljenih, obnovljenih in zavrženih razumevanj ter teorij izobraževanja na eni strani in v pravi eksploziji novih pedagoških praks ter eksperimentov, ki so merili na emancipativne spremembe v družbi, na drugi strani. Družbeno vlogo šole in v široki javnosti sprejeto zavedanje o njeni pomembnosti je teoretsko odseval naslov epohalne knjige Bourdieuja in Passerona (1970) »Reprodukcija«. Kakor je ta knjiga v svojem času po lastni intenci bila kritika sistema izobraževanja v kontekstu njegove vpletenosti v celotno družbeno konstrukcijo generiranja družbenih neenakosti, tako je hkrati indicirala ključni premik, ki je postal očiten reflektivnemu sociološkemu pogledu skozi epistemološko lupo *dogodka l. 1968* (Badiou, 2013: str. 46). Vzgoja in izobraževanje sta hkrati s teoretsko finalizacijo pojma reprodukcije postali centralni družbeni kategoriji,¹ sam sistem – torej predvsem šolski sistem – pa prav tako centralna družbena ustanova na obeh straneh takratnega »ideološko« razdeljenega sveta. To, kar se je dogajalo, recimo, v približno desetletju, sredi katerega je kot nekakšen označevalec izbruhnulo leto 1968, je v šolskem polju prineslo novo preizpraševanje dediščine razsvetljenstva prav v polju družbenega sistema

1 Pri tem je treba upoštevati, da sta v različnih jezikovnih okoljih oba pomena (vzgoja, izobraževanje) združena v enem samem pojmu kot, denimo, v angleščini in francoščini v pojmu edukacije (*education*).

izobraževanja. To je razumljivo kot odmev na že l. 1947 izdano *Dialektiko razsvetljenstva* Horkheimerja in Adorna, ki sta v predgovoru k novi izdaji l. 1969 zapisala:

Kritično mišljenje, ki se ne zaustavi niti pred napredkom, zahteva zavzemanje za preostanek svobode, za težnje k realni človečnosti, četudi so videti spričo velikega zgodovinskega pohoda nemočne (Horkheimer, Adorno, 2002: str. 8).

Če se je izvorno razsvetljenstvo v težnji, da bi na podlagi ideje racionalnosti premagalo mit, v znanosti in pozitivizmu sprevrnilo v novi mit statistike in podatkov, v težnji, da bi odprlo družbeni prostor javni rabi uma, pa v sistem propagande (reklame), sta avtorja vendarle zaznala potencial kritičnega mišljenja, ki se je »naredilo vidnega« prav v planetarnem družbenem potresu na pomlad 1968. Vsa njuna kritika razsvetljenstva ali njegovih sprevrženih rezultatov je v podtonu tudi poklon intelektualnemu impulzu, ki ga je širše razumljeno razsvetljenstvo dalo meščanski zgodovini. Seveda so njuna razmeroma abstraktna, esejistična in konceptualna razmišljanja bolj namig kot kaj konkretnije izrečenega o emancipativnih nalogah šolstva, ki se je v različnih oblikah meščanskih družb, vključno z realnim socializmom, izkazalo s servilnostjo in zavezanostjo ekonomiji kot sistemu gospostva.

Zdaj že precej razvpiti in vendarle še ne povsem izčrpani Althusserjev pojem šolstva kot »ideološkega aparata države« (Althusser, 1976) je opredelil šolstvo kot tisto ustanovo, ki v poznem meščanskem redu služi kot ključna dopolnitev represivne dominacije. A hkrati – glede na njegovo definicijo ideologije – ga je Althusser določil kot ustanovo, ki je agens realnosti v pomenu subjektu zunanjega družbenega okolja in obenem v pomenu ponotranjene kategorije subjektivnega. Ne glede na to, kako kdo definira ideologijo, je po Althusserju postalo jasno, da ideologija ni lahkotno razvidna »lažna zavest«, ampak je agens »realnosti«. Kot vemo, je vezni člen med obema modusoma korelativne subjektivnosti interpelacija, ki vpokliče državljanke in državljane v ideologijo, kar se na predrefleksivni ravni razume kot repetitivno včlanjevanje v »družbo«. Šolstvo torej skriva najbolj avtentični paradoks razsvetljenstva: posreduje v načelu osvobajajoče znanje zato, da bi pripomoglo k zaslužnjevanju posameznikov v forme družbenih vlog, torej v pluralnost strukturno determinirane in razmeroma kontrolirane (re)produkcije. V tem procesu je šolstvo udeleženo kot garant obetov, ki niso brezpogojni – in v tem je past. Posameznice in posamezniki se »najdejo v družbi« v poklicu, v identiteti, v neki podrejenosti, funkciji in koristnosti ali, v primeru bolj ali manj naključnega »uspeha«, na triumfalnem položaju nadvlade nad drugimi. Treba pa je še razumeti,

da šolstvo samo na sebi ni nikoli totalitarni sistem, četudi je lahko uporabno za totalitarne težnje, ki niso tuje niti demokraciji, še posebno ne demokraciji tržnega kapitalizma.

Pa vendar je to šolstvo v svojih najvišjih ustanovah v šestdesetih letih prejšnjega stoletja proizvedlo revolt, v čigar jedru je bilo mogoče zaznati večni boj med intelektualnim osvobajanjem in poneumljajočim posredovanjem ideologije, kakor jo razumemo bodisi v klasični marksistični opredelitvi bodisi v kakšni od številnih bolj nevtralnih definicij. V šestdesetih letih se je paradoks šolstva, kot v zadnji instanci spodletelega razsvetljenškega epohalnega projekta, razprl in postal nazoren, iz česar so izhajali takratni pozivi k izstopu iz sistema. To je bila ideja akta, ki je po petdesetih letih prihajajočim generacijam po zaslugi neoliberalne revolucije nerazumljiva; namesto aktivnega, vsaj potencialno emancipativnega ter avtonomnega izstopa iz sistema je mogoč samo še izpad iz sistema. V diskurzih emancipacije in v tistem času tudi v številnih praktičnih pobudah za spreminjanje šolstva se razlikovanja med idejami in akterji niso neposredno prepoznavno kazala v tako čistih shemah. To, kar se je ponujalo, denimo, kot recept za vzgojo otrok za svobodo v oblikah permisivnih vzgojnih metod ali kot približevanje šole »življenju« nasproti še navzočemu buržoaznemu discipliniranju in elitizmu, se je sicer v razširjeni kritični percepciji istovetilo s pojmi progresivnega proti konservativnemu. Kasnejši kritični premisleki in analize pa so nakazale, da so tovrstna gibanja kaj lahko tudi sama zapadla osnovni dialektiki razsvetljenstva. Četudi so se nekdanji revolucionarji v izobraževanju sami sebi v svojih mislih zdeli kot zelo progresivni akterji družbene emancipacije in se je kasneje izkazalo, da dejanski doseg njihovih zamisli le ni bil tako zelo daljnosežen, to še ni izpodbilo hkrati družbenega, kulturnega in političnega zgodovinskega dejstva, da so se takratne ustanove, oblasti in javnost morale soočiti z zahtevami po osvoboditvi, avtonomiji in, ne bojmo se tega reči, sreči. Če so se zahteve in raznolike akcije za njihovo uresničevanje nanašale na širše družbene sisteme, pa je bilo šolstvo tisto, ki so ga pobudniki emancipativnih gibanj videli kot ključni mehanizem, v katerem naj bi njihove težnje pridobile trajnost.

Četudi pričujoče besedilo parazitira na tako imenovani historični metodi, se ne lotevam nemogoče naloge kakorkoli izčrpnega prikaza in opredeljevanja mnogih gibanj v izobraževanju v burnih šestdesetih letih dvajsetega stoletja, ampak skušam predvsem obuditi nekaj točk spomina na nekatere pomembne ideje, tudi zato, ker se danes še vedno kažejo kot temeljne ideje kritične pedagogike, tega dragocenega preostanka in nemara nastajajočega presežka minulih idej osvoboditve. V nadaljevanju pa obravnavam kritične refleksije časa in njegovih domnevnih emancipacijskih

učinkov po koncu intenzivnih dogajanj. Predvsem me zanimajo Lascheve kritike na eni strani neizbežno pomanjkljivih revolucionarnih konceptov in že vidnih nasprotnih reakcij institucionalnih agensov, ki so se kazale že pred odkritim prodorom neoliberalizma, na drugi strani.

Svoboda in izobraževanje

Čeprav se je večina konfliktov v polju vzgoje in izobraževanja odvijala na univerzah, pa so nastajale mnoge nove izobraževalne ideje za demokratično, svobodno in dostopno učenje na vseh ravneh, pri čemer so bile številne pobude za novo vlogo izobraževanja iz šestdesetih in sedemdesetih let kasneje dejansko zatrite, cenzurirane ali tudi preprosto pozabljene – zlasti po tem, ko se je uveljavila neoliberalno neokonservativna preobrazba družbeno-ekonomskega sistema v metropolah in kasneje pravzaprav na ravni celotnega globalnega okolja. Med mnogimi gibanji, praksami in idejami alternativnega izobraževanja so v šestdesetih in še dolgo v sedemdesetih letih najbolj odmevale koncepcije vsaj dveh reprezentativnih, še vedno ne pozabljenih, pedagoških mislecev in praktikov, ki sta se lotila vprašanj o poslanstvu šolstva in o njegovem emancipativnem potencialu. Ivan Illich in Paulo Freire sta bila teoretika in reformatorja izobraževanja, ki sta vsak po svoje »naddoločila« nove iniciative v ugodnem revolucionarnem okolju šestdesetih predvsem na področjih osnovnega izobraževanja, ki sta ga razumela, kajpak v soglasju z izvirno razsvetljenjsko paradigmo, v njegovi funkciji reduciranja neenakosti družbenih skupin in posameznikov v procesih družbene reprodukcije. Posebnost pedagoških mislecev, praktikov in reformatorjev (med njimi tudi mnogih pristašev doktrin Illicha in Freireja) glede na mnoga prejšnja alternativna pedagoška gibanja in alternativne šolske modele, na katere so se v nekaterih pogledih tudi navezovali, pa je predvsem njihova izrecnejša politična profiliranost v konkretni navezavi na civilna in politična gibanja tistega časa.²

Če je skupna točka med obema avtorjema, ki me tukaj malo bolj zanimata in ki sta v letih, ko so se pobude za spremembe razširile v različne družbene sfere, postala prava pedagoška guruja, postavljanje svobode kot centralnega pojma vzgoje in izobraževanja, pa se sami koncepciji tudi razlikujeta, kar pa ne pomeni, da si temeljno nasprotujeta. Tu se ne ukvarjam s tem, da je poleg takih osvobodilnih pedagogik, kakršni sta nazorno zastopala omenjena teoretika in aktivista, hkrati obstajalo preučevanje

2 Tu ne mislim samo na najbolj znana in medijsko razvpita gibanja proti vojni v Indokini in proti neokolonialni politiki v tretjem svetu, ampak tudi na gibanja v okviru »seksualne revolucije«, v katere jedru se je izoblikoval moderni feminizem. Prištetji je treba še druga gibanja v navezavi na marginalizirane skupine in tudi na novo oblikovana klasična politična gibanja v okviru nove levice, npr. anarhizem, prenovljeni marksizem in podobna.

šolstva, znanja in vzgoje v ustaljenih akademskih okvirih, ki je temeljilo na raznolikih tradicijah in je bilo tudi določljivo v terminih, kot so liberalno, marksistično, konservativno ipd. Seveda pa so etabrirane akademske struje v teorijah izobraževanja tudi reagirale na dogajanja in posebno vprašanje je, koliko so se »revolucionarne« zahteve vpisale tudi v poteka-joče reformne procese v takratnih šolskih sistemih. Teorije izobraževanja so namreč le redko kdaj »samo teorije«, ampak so v nenehnih interakcijah s politikami, upravljanji in reformnimi procesi v okvirih državnih regulacij, pa tudi občasno v povezavah z zahtevami iz sfer civilne družbe. Pomislimo samo na vzorčno šolsko reformo, ki jo je vodil Torsten Husen na Švedskem, ali pa na znamenito Colemanovo poročilo, ki je prav v tem času vplivalo na razumevanje enakih možnosti v izobraževanju.³

Illich

Ivan Illich je nedvomni začetnik pobude za »razšolanje družbe« (*deschooling*), kar so v radikalnejših interpretacijah včasih razumeli kot pobudo za popolno ukinitvev šolstva. Vendar pa je treba poudariti, da pri Illichu lahko govorimo predvsem o radikalni kritiki, ki je bila jasno uokvirjena v kritiko korporativnega kapitalizma.

Želim postaviti splošno vprašanje o vzajemni določenosti človeške narave in narave sodobnih institucij, ki označuje naš pogled na svet in jezik. Zato sem izbral šolo kot svojo paradigmo in zato se samo posredno ukvarjam z drugimi birokratskimi agenci korporativne države, kot so potrošnik-družina, stranka, vojska, cerkev, mediji. Moja analiza skritega kurikulumata šole bi morala ponazoriti, da bi javnemu izobraževanju koristilo razšolanje družbe, tako, kot bi analogni proces koristil družinskemu življenju, politiki, varnosti, veri in komunikaciji (Illich, 1972: str. 3).

Hkrati s kritično analizo delovanja šolstva je Illich pravzaprav tudi izrazil svoje soglasje s širokim in dokaj množičnim nezadovoljstvom z delovanjem šole.

Vendar večina ljudi pridobi večino svojega znanja zunaj šole, v šoli pa samo toliko, kolikor je šola v nekaj bogatih državah postala njihov zapor v naraščajočem delu njihovih življenj (ibid.: str. 7).

Koliko je s tem tudi sam nenamerno vplival na krepitev »odtujenega« razmerja med šolo, učenci in starši v okviru potrošniške sheme, je lahko posebno vprašanje, vsekakor pa vsaka kritika šole še ni nujno izraz nezadovoljstva »potrošnika«.

3 O spornem vprašanju Colemanove reformulacije enakih možnosti ali priložnosti piše vrsta avtorjev v: Sarđoć in Gaber, 2017.

Illicheve kritike so izrazit primer kritičnega diskurza šestdesetih let, ki je šolsko problematiko vpotegnil v težnje po kompleksni spremembi družbe, in so zato berljive na ozadju takrat aktualnih prelomnih besedil kritične teorije in filozofij nove levice. Provokativne poante je treba torej razumeti bolj kot sredstvo te kritike kakor pa kot resno mišljene cilje. Pri tem je treba upoštevati, da so Illicheve analize, če se na kratko deskriptivno tako izrazim, pronicljive in intelektualno na visoki ravni, kar pomeni, da v njih ne moremo zgrešiti ironičnih gest, kakršne so v kultiviranem kritičnem mišljenju vedno bile bližnjica do resnice. Posamezne artikulacije se skoraj izenačujejo z Deleuzovimi refleksijami »kapitalistične mašine«. Šola se po Illichevem opazanju spreminja v »reklamno agencijo«, ki ti vsili verjetje, da »potrebuješ takšno družbo, kakršna le-ta je« (ibid.: str. 49). Zato tudi po petih desetletjih po objavah njegovih zgodnejših pisanj ni mogoče šteti za kakorkoli zastarela in še manj kot klic k neki formi organske skupnosti iz dob pred uvedbo obveznega izobraževanja. Nasprotno! Tako v njegovem ključnem besedilu kot v kasnejših pisanjih je mogoče zaznati anticipacijo novih smeri, topik in tematik izobraževalnega kurikuluma – resda raje bolj zunaj šole kot znotraj šole, kakršna pač je v svoji vpetosti v dani sistem dominacije in represije. Illich ni bil nasprotnik tehnološkega napredka, vendar pa je opozarjal na dvojno »naravo« tehnologije in zato, kot pomenljivo omenja Richard Kahn (2010: str. 94), raje govori o *orodjih*.

Illich se je zavedal, da nova orodja, kot so računalniki in druge medijske tehnologije, lahko bodisi izboljšajo bodisi pokvarijo življenjsko ravnovesje, odvisno od tega, kako se ujemajo s širšo ekologijo učenja. Imel je občutek za velik obet računalnikov, vendar je bil tudi sumničav do novega kibernetnega režima resnice, glede katerega se mu je zdelo, da postaja institucionaliziran okoli idej o podatkih, omrežjih, informacijah, virtualizaciji, o povratnih informacijah in transmisijah« (ibid.: str. 97).

Nezanemarljiv pa je gotovo še en element Illicheve rabe kritičnega obravnavanja realnosti korporativnega kapitalizma in v njem vsebovanih sistemov, na prvem mestu kajpak šolskega sistema. Njegove reference na krščanstvo in sklicevanja na posamezne prispevke filozofij iz krščanske tradicije, tako rekoč v isti sapi s sklicevanji na Karla Marxa, kažejo na isto njegovo usmeritev, ki je temelj tudi razmišljanjem nekaterih sodobnih kritičnih pedagogov, ki jih najbolje predstavlja na primer Peter McLaren. Illich vidi krščanske cerkve prav tako kot institucije, ki jih je treba podvreči takemu procesu, kot je razšolanje, zato, da bi rešil emancipativni potencial krščanskega univerzalizma. Toda za razliko od sedanje kritične pedagogike, ki mukoma prihaja v univerzitetni kurikulum, širši javnosti pa je

bolj malo znana, je Illicheva kritika močno javno odmevala in morda lahko ugibamo, da je tudi zato vsaj nekoliko vplivala na procese reform šolstva v sedemdesetih letih; seveda ne tako, da bi v njih prevladovala, ampak tako, da je navdihovala tiste, ki so se tehnokratskim reakcijam na »osvobajanje« izobraževanja kakorkoli že neuspešno upirali.

Freire

Na velikem simpoziju o Paulu Freireju l. 2012 je njegova življenjska sopolnica Nita, ki je tudi sama dejavna na področjih njegove pedagogike ter andragogike, na kratko povzela njegovo teorijo:

Freirevska teorija vključuje politiko, »antropolitičnost« in etničnost ter posledično »estetičnost« v razumevanju dejanja iskanja znanja, *branja sveta in delovanja v njem* (Araújo Freire, 2015: str. xvii–xviii).

Za razliko od Illicha je bil Freire bolj poudarjeno tudi praktik izobraževanja in iskalec pozitivnih alternativ v izobraževanju. V tem pogledu so se v tovrstno pedagoško zgodovino vpisali zlasti njegovi izobraževalni podvigi na področju izobraževanja depriviligiranih odraslih v Braziliji. Nadalje njegovo koncepcijo uokvirja antikolonialna drža, v kateri se je strinjal s takrat v kritični sociologiji ter med aktivisti v šestdesetih letih vplivnim Frantzom Fanonom. Njegovo delo *Pedagogika zatiranih* (*Pedagogy of the Oppressed*), ki je prvič izšlo v angleškem prevodu l. 1972, je postalo osrednje besedilo alternativnih izobraževalnih gibanj in referenca za vse poznejše kritične pedagogike. Osrednja metafora njegove kritike vzgoje in izobraževanja je izražena v sintagmi »bančniško izobraževanje« (*banking education*), ki temelji na narativnem posredovanju vsebin pasivnim učencem, v katere se le-te nalagajo:

Izobraževanje tako postane dejanje deponiranja, v katerem so učenci depozitarji, učitelj pa je vlagatelj. Namesto komuniciranja učitelj izdaja sporočila in vlaga depozite, ki jih učenci potrpežljivo prejema, si jih zapomnijo in ponavljajo. To je »bančni« koncept izobraževanja, v katerem dovoljeni obseg dejavnosti učencev zajema samo sprejemanje, polaganje in shranjevanje vlog (Freire, 2005: str. 72).

Temu nasproti je Freire postavil svoj pristop kritičnega izobraževanja za kritično mišljenje, ki ga je poimenoval »ozaveščevanje« (*conscientização*).⁴ V samem postopku poučevanja naj bi se razrešil odnos nasprotja učitelj – učenec v odnos, v katerem sta učitelj in učenec oba oboje. Ta poanta libertarne pedagogike, včasih oklicane tudi za antipedagogiko,

4 Freire je v uvodu k angleškemu prevodu to svojo kurikularno kategorijo navajal citatno v portugalsščini, da bi poudaril njen specifični pomen. Sicer pa v angleščini uporabljajo neko-

je v postmodernih šolah nemara že kar splošno sprejeta, vendar pa gotovo v neoliberalni shemi učinkovitosti in konkurenčnosti umanjka prav osvoboditveni učinek. Če sicer pogledamo še druge freirevske pojme (npr. dialeški pristop, subjekt in objekt izobraževanja, ipd.), se lahko zdi, kot da je njegova pedagogika široko sprejeta. Tu puščam vprašanje o, marcusejevsko rečeno, absorbiranosti teh kategorij odprto, verjetno pa bi lahko iskali odgovor na podlagi hipotez o potrošniškem modelu, v katerem se kategorije libertarne pedagogike sprevrnejo. Da pa je morda v freirevski pedagogiki vendarle še nekaj subverzivnega naboja, ki ga je s stališč danes prevladujoče, recimo tako, pedagogike učinkovitosti treba tudi zavriniti, pričajo poskusi kritike Freirejevih idej. Primer take precej ostre kritike je bila knjiga Martina Staufferja. Avtor trdi, da Freirejeva slava temelji na »legendi«, ki je bila ustvarjena v šestdesetih letih in je večinoma temeljila na eni sami knjigi (*Pedagogiki zatiranih*), ki jo potem, ko je minilo več časa, pravzaprav niti ni treba resnično brati, da bi vedeli, kaj vsebuje. Potemtakem naj bi bil Freire »neznana slavna oseba« (Stauffer, 2007: str. 3–4). Stauffer, med drugim, presoja na več mestih v svoji knjigi, da so Freirejeve zveneče parole – npr. »šola ne sme posredovati zgolj znanja« ali »ni učenja brez učenja« – pravzaprav trivialne. Na vrsto tovrstnih kritik, zavračanj in očitkov je, med drugim, odgovarjalo okoli petdeset aktivnih udeležencev zgoraj omenjenega velikega simpozija l. 2012. Vsekakor pa je klasika libertarne pedagogike danes treba brati »dekonstruktivno«, kar pomeni, da ne smemo pozabiti na ves revolucionarni kontekst časa, ki je napolnjeval pomene kategorij, terminov, pojmov in metafor, ki se danes lahko zdijo tudi zastarele. Prav na temelju takega branja pa Freirejevi koncepti vendarle igrajo vlogo temeljnih in izhodiščnih pojmov kritične pedagogike.

Kulturna kritika Christopherja Lascha

Reforma visokega šolstva v ZDA in v Evropi je bila v šestdesetih in sedemdesetih letih bojno polje, v katerem sta se postavili druga proti drugi – po Habermasovi (1969) interpretaciji – tehnokratska in humanistična paradigma reforme visokega izobraževanja. Koliko so reformne bitke na ravni visokega šolstva v času, ki so ga v takratnem družboslovju že začeli imenovati postindustrijsko, učinkovale na razmišljanja in spore glede nižjih ravni šolanja ali glede na pojmovanje vzgoje in izobraževanja na sploh, ni mogoče odgovoriti. Mogoče je le zatrditi, da so težnje k demokratizaciji dostopnosti znanja nujno odprle problematiko, o kateri sta govorila tudi Illich in Freire. Sicer pa je mogoče zanesljivo reči, da so bile posledice pretresov pred petdesetimi leti tudi še preobrazbe družboslovja in

liko nenavadno glagolniško obliko »*conscientization*«. Naj dodam, da je tematika jezika v Freirejevi pedagogiki zelo navzoča predvsem glede na semantiko kritičnega mišljenja.

humanistike, ki so bile povezane s socialnimi gibanji, kot so feminizem, okoljske pobude, kulturna in politična gibanja v tretjem svetu ter prakse alternativnih življenjskih slogov; oblikovale pa so se tudi nove oblike »tradicionalnih« razrednih konfliktov. Glede tega se je izkazalo, da so, vsem skupnim temam in razlogom protestov v različnih družbenih ambientih takratnega sveta navkljub, pomembno vlogo odigrale tudi kulturne specifične, raznolike znanstvene, filozofske in tudi religiozne tradicije. V gibanjih šestdesetih in sedemdesetih let – pri čemer mislim na družbena gibanja v širšem pomenu, kot so bila takrat najbolj izpostavljena študentska gibanja – pa se je prav gotovo v okviru strukturnih približevanj industrijskih modelov odvilo zblíževanje konceptov in tudi vsakdanjih pojmovanj o šolstvu ali na sploh o vzgoji in izobraževanju. V šestdesetih in sedemdesetih letih so vse dileme, nekoč bolj ali manj skrb filozofov vzgoje in izobraževanja ter pedagogov, pravzaprav vse bolj postajale problematika visoko na listi političnih prioritet ter predmeti obravnave vse bolj vsenavzočnih medijev in, ne nazadnje, skupnosti staršev v preoblikujočih se družinah. Transformacija družine je po ugotovitvah nepreštevanih študij večstransko vplivala na percepcijo šolstva v javnosti in na strukturo odnosov med šolo kot institucijo in »uporabniki« njenih uslug. Ne glede na to, da je forma pogodbe med raznospolnimi partnerji, ki jo imenujemo zakonska zveza, »preživela« turbulentne čase seksualne revolucije, pa je več kot dovolj sociološke in psihosocialne evidence o tem, da se je dinamika odnosov v družini bistveno spremenila. Predvsem pa ta forma sožitja, ki jo konservativci tako radi razglašajo za »osnovno celico« in temelj družbene skupnosti, niti navidezno ni več stabilna. Najmanj, kar je opazno, je to, da posamezniki (in njihovi otroci) v nekoč nezamisljivem obsegu živijo v dveh ali več družinah zaporedoma ali hkrati. Glede na ves ta kontekst so tudi še vedno zanimive kritične refleksije časa in njegovih domnevnih emancipacijskih učinkov. Za razumevanje intenzivnih dogajanj, ki so se zlagoma poglobila sredi sedemdesetih let, so predvsem zanimive Lascheve kritike pomanjkljivih revolucionarnih konceptov na eni strani in že vidnih nasprotnih reakcij institucionalnih agensov, ki so se kazale že pred manifestnim prodorom neoliberalizma, na drugi strani. Težišče kritike Christopherja Lascha (2012)⁵ so bodisi konceptualni bodisi realni rezultati »kulturnega radikalizma« gibanj iz šestdesetih let. Kot sem ugotavljal že kmalu po

5 Knjiga *Kulturna narcizma*, ki je v izvorniku prvič izšla l. 1979, je bila prevedena v slovenščino l. 2012. Glede tega se lahko pohvalim, da sem o Laschevi knjigi v Sloveniji prvi pisal v *Problemih, razpravah* (glej Štrajn, 1980), pri čemer sem bil, ob ugotavljanju pomembnosti te knjige, tudi morda preveč kritičen do Laschevega oblikovanja preseka med psihoanalizo in sociologijo.

izidu *Kulture narcisizma*,⁶ je bila knjiga o narcisizmu tudi avtorjev obracun z njegovimi lastnimi opredelitvami družbenih premikov, katerim je sam pripisoval določeno zgodovinsko tradicijo, katero je v vsaj dveh delih, ki sta izšla še v šestdesetih letih, tudi korektno historično obdelal (Štrajn, 1980). Ključnega pomena pa je to, da je Lasch v zadevni knjigi posvetil celo poglavje izobraževanju, njegovi (pred)zgodovini in zgostitvam nasprotujočih si tendenc v kontekstu dogajanj v šestdesetih letih.

Lasch je poglavje o izobraževanju pomenljivo naslovil »Izobraževanje in nova nepismenost«. Poleg povzemanja njegovih prejšnjih preučevanj predvsem zgodovine intelektualnih in radikalnih gibanj⁷ in ocen o porajanju novih izobraževalnih iniciativ v prepletu s protestnimi gibanji je najbolj aktualna tema tega poglavja izobraževalni antagonizem, ki ga opredeljuje vrsta razlikovanj. Ključna razlika, ki se kaže kot obnavljajoča se instanca nasprotij v konceptih, zadeva izobraževanje kot intelektualni proces na eni strani in kot usposabljanje za poklice ter za »življenje« na drugi strani. Ta razlika se izreka še v vrsti drugih opozicij, npr. elitizem proti množičnosti, konservativizem proti progresivizmu, abstraktno znanje proti izobraževanju za vsakdanje življenje ipd. V svoji obravnavi pa Lasch pokaže, da pri tem ne gre za povsem »čiste« in razvidne opozicije: elitizma ni mogoče vedno enačiti s konservativizmom, progresivnosti ne vedno z zagovarjanjem demokratizacije znanja in množičnosti izobraževanja ipd. V sintetičnem pogledu, ki ga avtor izpostavi na začetku poglavja (Lasch, 2012: str. 152–155), je videti, da demokratizacija izobraževanja ni prinesla pričakovanih rezultatov, ki bi utemeljevali vero v moč samega izobraževanja.

Razumevanje sodobne družbe pri množicah ni poglobila, kakovosti množične kulture ni zvišala, niti ni zmanjšala vrzeli med bogastvom in revščino, ki zija prav tako široko kot vedno (ibid.: str. 152).

V Laschevi analizi, iz katere lahko razberemo vpis tudi njegove lastne izkušnje dogajanj šestdesetih let, se pojasni, da sta se konservativizem in radikalizem na več točkah pravzaprav srečala, ne da bi se tega jasno zavedala, v kompleksnih apropiacijah razlikujočih se izobraževalnih konceptov ter političnih zahtev pa je na koncu sledila »kultura« na splošno znižane ravni pismenosti. Če so konservativci zastopali stališča, po katerih

6 Že l. 1980 (glej prejšnjo opombo) sem tudi zapisal, da je glede na diferenciranje psihoanalize in njenega konteksta možno in korektno govoriti o »narcisizmu«, kadar gre za »narcizem« zunaj strožje vzetega psihoanalitskega konteksta.

7 Tu mislim na Laschevo zgodovinsko študijo »Novi radikalizem v Ameriki« o nosilcih novih ter progresivističnih idej od konca 19. stoletja do šestdesetih let, od Jane Addams do Normana Mailerja (Lasch, 1965). Pedagoški aktivizem je bil značilen v vrsti primerov ameriških progresivnih mislecev in aktivistov.

širokim množicam elitna kultura in izobrazba ne moreta biti dostopni, so se radikalni kritiki elitizma z njimi nehote strinjali, ko so zagovarjali poskuse ustvarjanja »dostopnosti« s prilagajanjem izobraževalnih vsebin za zatirane sloje. Četudi nekateri problemi ameriškega izobraževanja s konca sedemdesetih let danes niso več aktualni, pa je problematika množičnega izobraževanja skorajda na enak način še vedno odprta novim dvomom. Za svoj čas je Lasch ugotovil, da se je

Množično izobraževanje, ki se je začelo kot obetaven poskus demokratizacije visoke kulture privilegiranih razredov, končalo s poneumljanjem privilegirancev samih (ibid.: str. 155).

Ker gre samo za poglavje v knjigi kulturnega zgodovinarja o obsežnejših vprašanjih »kulture narcisizma« kot okvira reprodukcije sistema družbenih razlik, od te Lascheve kritike ne moremo zahtevati tudi vseh odgovorov na vprašanja o izobraževalnih sistemih in njihovih problemih. Vendar pa je iz konteksta cele obravnave izšlo njegovo prepoznavanje ambivalentnih učinkov. Kakor ni dvoma, da se je Lasch sam intelektualno štel za soudeleženca študentskih gibanj, mu to ni zastrlo pogleda na številne simptome »militantnega antiintelektualizma« (ibid.: str. 178) znotraj teh gibanj. Ta se je kazal npr. v zahtevah po »relevantnih« predmetih. Tu je Lasch indiciral »sovražnost do izobraževanja samega« (ibid.), ni pa razvil vprašanja o tem, zakaj izobraževalni sistem pravzaprav proizvaja odpor do pridobivanja znanj, ki presegajo neposredno izkustvo. Sicer pa lahko razberemo vrsto namigov, ki so v kasnejši kritični pedagogiki pridobili na pomembnosti. Reduciranje humanističnega dela kurikulumuma na račun poudarjanja naravoslovnih znanosti se je že kazalo kot kompleksna »strateška« reakcija na progresivne zahteve šestdesetih – seveda tistih, ki se niso odrekle razsvetljski »utopiji« o intelektualizaciji množic –, prav tako pa so že bile vidne posledice poblagovljenja znanosti, fragmentacije znanja in še posledice »disfunkcionalnosti« družine, katere naloge naj bi prevzela šola. Resno je treba vzeti tudi Lascheva opažanja o nalaaganju pretiranih zahtev izobraževanju, ki ni in ne more biti rešitev za vse družbene probleme.

Kako je področje izobraževanja polje, v katerem se soočajo različne, nasprotujoče si politike, se je izkazalo v obdobju, ki ga zdaj imenujemo neoliberalizem. Da je v tem obdobju izobraževanje slej ko prej tudi instrument dominacije, je ugotovitev, ki nima pravega pomena, če ne upoštevamo, da je tovrstna »uporaba« izobraževanja konkretno v bolj ali manj prepoznavno ideoloških formah različnih doktrin in »novih konceptov« taka *postajala* v procesu, ki bi ga lahko videli kot kontrarevolucijo proti pretresom v šestdesetih letih ali kot restavratorstvo družbenih razmerij na

podlagi mistifikacije nekdanje »urejenosti« družbe. Ta kontrarevolucija se je torej, med drugim, spopadla z različnimi oblikami emancipativnih konceptov in zahtev. Ob občasnih kompromisih in sistemskih apropiacijah osvobajajočih idej pa je jasno, da so doktrine v službi sistema dominacije in zainteresiranih oligarhij s svojimi birokracijami, uslužnimi strokovnjaki itd. praviloma v prednosti, ko uveljavijo svojo premoč včasih blago, drugič tudi bolj brutalno. Dialektika, ki jo je opredelil Lasch, v obdobju, ki se je začelo po izidu njegove knjige, torej v osemdesetih letih, deluje naprej.

Neokonservativci so pod plaščem razsvetljenstva in oboroženi z retoriko odličnosti izobraževanja obrnili kolo za vsaj devetdeset stopinj. Šole so dodale zahtevane učne vsebine na vseh ravneh, s čimer so odpravile ali močno zmanjšale število in obseg izbirnih predmetov, še posebej na sekundarnih in praktičnih dodiplomskih stopnjah (Aronowitz, Giroux, 1991: str. 5).

Glede na to spomin na šestdeseta leta, ne glede na vse takratne »naivnosti«, napake in stranpoti, vendarle še vsebuje subverzivni potencial, ki ga vsebuje tudi kakorkoli že diskreditirano razsvetljenstvo s svojimi izvirnimi idejami o izobraževanju kot »sredstvu« v prizadevanjih za reduciranje družbenih neenakosti; le-te pa šolski sistem slej ko prej pomaga ohranjati.

Sklep

Arthur Marwick (1998) ni edini avtor, ki je ugotovil, da imajo kljub vsej problematičnosti razumevanja zgodovine v konstrukciji delitve na dekade »šestdeseta« poseben pomen, ker so vsa takratna dogajanja transformirala ter determinirala odvijanje družbenih in kulturnih procesov za vse preostalo stoletje. Vzgoja in izobraževanje sta (bili) najbolj pogloblitvi razsežnosti v teh procesih. Kot sem skušal opozoriti v obravnavi samo nekaterih značilnih reprezentativnih konceptov in problematik, je treba upoštevati, da so prav osvobajajoče ideje in koncepti o možnosti emancipativnega delovanja šole ostali pojmovni presežek tega obdobja. Pri tem je treba upoštevati, da je tudi v kozmopolitskih gibanjih šestdesetih let bilo jasno, da so poleg takih univerzalnih skupnih razlogov protestov, kot so bili vojna v Vietnamu, povsod navzoči represija in cenzura, moralistični družbeni pritiski ipd., obstajali tudi številni specifični razlogi za proteste kot, denimo, bolj izraženi rasizem v ZDA ali dediščina nacizma v Nemčiji ali rigidnost strank »stare levice« ali nedemokratičnost »realnih« socializmov ipd. Na področju izobraževanja so gibanja za spremembe motivirale tudi zelo različne značilnosti izobraževalnih sistemov bodisi v makro primerjavah med, denimo, Evropo in ZDA bodisi v primerjavah med sistemi v

državah ali celo znotraj držav. Vendar pa so prav pojavi takih emancipativnih pobud, med katerimi sta izstopala Illicheva in Freirejeva, pomenili že kar epistemološko pomagalo za definiranje problemov in za prilagajanje pedagoških konceptov specifičnim okoljem. Vsi ti koncepti in včasih eksperimenti ohranjajo svojo zgodovinsko pomembnost in so lahko še vedno celo globalno inspirativni. Navsezadnje tudi idej Pestalozzija ali Deweyja niso nikjer dosledno implementirali, a to ne zmanjšuje njunega pomena v zgodovini edukacijskih teorij, zgledov in praks. V tem pogledu torej ni pomembno samo to, koliko so zamisli in ideje šestdesetih dejansko implementirali v izobraževalne prakse. Ni toliko pomembno celo to, koliko so bile – kot je pokazal Lasch v svoji kritiki – posamezne radikalne zahteve v osnovi zmotne ali koliko so se sprevrgle prav v praksah, ki so jih integrirali v sistemske okvire družbe, o kateri npr. Vercellone (2007) govori kot o »kognitivnem kapitalizmu«. Kozmopolitizem šestdesetih v post-industrijski strukturi postaja močno prilagojeni agens globalizma in se je sprevrgel, glede na svoj izvirni univerzalizem v kontekstu delovanja mehanizmov globalnega trga in dušeče »konkurence«, v orodje globalnega kapitala. Tudi posameznih zmot, ki pa jih je vendar vodila ideja osvoboditve, kakršna je bila berljiva glede na označevalce, ki jih danes ni več, ne kaže podcenjevati kot izkustvenih in interpretacijskih referenc. Ne nazadnje, perspektiva podvojene paradigme dialektike razsvetljenstva se prav s tem, da spodleti, vpiše v tokove družbenih katastrof in nazadovanj, iz katerih ni mogoče iziti brez spomina na nekoč zanimive in mobilizirajoče ideje.

Nekaj pa je gotovo, kar lahko vidim kot udeleženec študentskih gibanj: po nekako dveh desetletjih razprav, vzajemnih obtoževanj in premišljevanj o takratnih dogodkih in o njihovem rezultatu kot »porazu« se je začel proces sistematizacije idej, artefaktov, pojmov in, ne nazadnje, zgodovinskih pomenov »revolucije 1968«. Če pustim ob strani medijsko poantirane podobe, zvoke (glasbo), vsebinsko praznjenje v svojem času zvenceh parol in poenostavljene »mladostniške« imaginarije hipijev, je po petdesetih letih vendarle postalo jasno, da gibanja in ideje šestdesetih niso proizvedla poraza, ampak so zdaj tisti spomin, glede katerega se lahko opredeljuje nova kritična napetost s tako imenovano realnostjo. Tako, kot se je takratni poznoindustrijski trojno razdeljeni svet – na sfero socializma, sfero svobodnega sveta in sfero plenjenju izpostavljenega tretjega sveta – zdel definitivno prežet z ideologijami in represijami in se je kot tak kazal kot povsem obvladovan in manipuliran, se tudi sedanji neoliberalni svet zdi težko spremenljiv. Izkušnja šestdesetih pa nam govori o tem, da je mogoče, da, poenostavljeno rečeno, vladajoča ideologija postane transparentna v svoji lažnosti. Njena »realnost«, ki se vzpostavlja prav s pomočjo agensov imaginarnosti, torej z verjetjem državljanek in državljanov v njeno

totalnost, pa lahko razpade. Dokler se ne odpre taka transparentnost, pa neoliberalizem vsekakor učinkuje na orientacijo posameznika v svetu, ki v okviru redukcije subjektivnosti, napačno poimenovane za »individualizem«, nima prav veliko manevrskega prostora za avtonomno moralno presojo, ki jo hočeš-nočeš, ujet v shemo »kognitivne disonance«, prilagaja svojemu razumevanju imperativa uspešnosti.

Kognitivna disonanca je tako skupaj s samoprevaro še en zelo uspešen mehanizem, ki posameznikom in posameznicam omogoča prilagajanje moralnih standardov na način, da so v skladu z njihovim ravnanjem (Gruškovnik, 2017: str. 67).

V tej točki lahko pomislimo na še en vse bolj očitno spodleteli in še vedno trajajoči projekt tako imenovane državljanske vzgoje, ki se v zadnjih dveh desetletjih skuša nadaljevati z inovacijo »globalne državljanske vzgoje«. Veliki upi – še zlasti po padcu berlinskega zidu – v državljansko vzgojo, ki je v devetdesetih letih v Veliki Britaniji namesto *civics* postala *citizenship education*, so vse bolj izneverjeni. V promocijo državljanske vzgoje na podlagi človekovih pravic, konceptov liberalne demokracije in multikulturalnosti so tudi meddržavne institucije (npr. EU, UNESCO, Svet Evrope) vložile veliko sredstev, če ne govorimo o intelektualnih prispevkih številnih raziskovalnih in univerzitetnih centrov, nevladnih organizacij in posameznih uspešnih eksperimentov. Toda evidenca o spodletelosti koncepta je neizprosna. Množični evropski negativni odnos do migrantov, ki je že blizu robu holokavstovske mentalitete, in volilni uspehi radikalno desnih političnih formacij v Evropi in povsod po svetu opozarjajo na izostanek zaželenega učinka državljanske vzgoje. Čeprav ni dvoma, da je za to krivo tudi sprevrženo nacionalno implementiranje tovrstne vzgoje na podlagi identitarnih ideologij, pa je treba začeti govoriti o tem, da gre tudi za temeljno nemoč koncepta. Le-to smo izkusili tudi v šestdesetih letih. Toda po drugi plati velja, da je bila povojna generacija ljudi do takrat najboljše in najbolj množično izobrazena. Lahko rečemo, da šola ne zmore vseh nalog, ki ji jih naložimo ali jo za njih zadolžimo, toda vedno je vredno vsaj poskusiti, kot so to počeli v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. Razočaranja šolskih inovatorjev spričo neuspešnih poskusov so še vedno boljše kot slaba vest, ker »nismo niti poskusili«.

Literatura

Althusser, L. (1976) *Idéologie et appareils idéologiques d'État*. (Notes pour une recherche). V: Althusser L. *Positions 1964-1975*. Paris: Les Éditions sociales, str. 67-125.

- Araújo Freire, A. M. (2015) Foreword: The Understanding of Paulo Freire's Education: Ethics, Hope, and Human Rights. V: Peters, M. A., Besley, T. (ur.). *Paulo Freire. The Global Legacy*. New York: Peter Lang Publishing, str. xiii–xxiii.
- Aronowitz, S., Giroux, H. A. (1991) *Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Badiou, A. (2013) *D'un désastre obscure. Droit, État, Politique*. Paris: Éditions de l'aube.
- Bourdieu, P., Passeron J.-C. (1970) *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Édition de Minuit.
- Freire, P. (2005) *Pedagogy of the Opressed*. New York: Continuum.
- Gruškovnik, T. (2017) Moralna vzgoja, hipokrizija in samoprevara. *Šolsko polje* 28 (1–2), str. 59–71.
- Illich, I. (1972) *Deschooling Society*. New York: Harper and Row.
- Habermas, J. (1969) *Protestbewegung und Hochschulreform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Horkheimer, M., Adorno, T. W. (2002) *Dialektika razsvetljenstva. Filozofski fragmenti*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Kahn, R. (2010) *Critical Pedagogy, Ecoliteracy and Planetary Crisis*. New York: Peter Lang.
- Lasch, Ch. (1965) *The New Radicalism in America 1889–1963. The Intellectual as a Social Type*. New York: Knopf.
- Lasch, Ch. (2012) *Kultura narcisizma, Ameriško življenje v času zmanjšanih pričakovanj*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Marwick, A. (1998) *The Sixties. Cultural Revolution in Britain, France, Italy, and the United States, c.1958–c.1974*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Sardoč, M., Gaber S. (ur.) (2017) *Fifty Years of the Coleman Report*. Ljubljana: Faculty of Education – Ceps Journal Edition 1.
- Stauffer, M. (2007) *Pädagogik zwischen Idealisierung und Ignoranz. Eine Kritik der Theorie, Praxis und Rezeption Paulo Freires*. Bern: Peter Lang.
- Štrajn, D. (1980) Poskus formiranja kritične sociologije z aplikacijo psihoanalize. *Problemi razprave* 18 (8–9), str. 158–171.
- Vercellone, C. (2007) From Formal Subsumption to General Intellect: Elements for a Marxist Reading of the Thesis of Cognitive Capitalism. *Historical Materialism* 15, str. 13–36.

Zgodnje opuščanje izobraževanja kot sodoben javnopolitični problem

Urška Štremfel

Opredelitev javnopolitičnega problema¹ je prva in po mnenju številnih avtorjev (npr. Dye, 1995; Lajh in Kustec Lipicer, 2007) najpomembnejša faza javnopolitičnega procesa. Strukturiranje problemov predstavlja zapleten kognitivni vidik oblikovanja javnih politik. Opredelitev javnopolitičnega problema zajema tematiko, ki jo prepoznamo kot javnopolitični problem (odstopanje med zdajšnjo situacijo in bolj zaželeno prihodnjo situacijo), vključuje pa tudi opredelitev vzrokov in posledic zaznanega javnopolitičnega problema. Z opredelitvijo javnopolitičnih problemov se pogosto določijo tudi ravni, cilji in akterji njihovega reševanja (Dery, 2000: str. 37). Opredelitev problema pa je pogosto podkrepljena z ekspertnimi podatki (Kraft in Furlong, 2010: str. 129).

V analizi politik zasledimo dva bistvena pristopa k opredelitvi javnopolitičnih problemov: racionalistični in družbeno-konstruktivistični. Racionalistični pristop razume javnopolitične probleme kot objektivno definirane (Dery, 1984), oblikovanje politik pa kot racionalen postopek odločanja, v katerem je mogoče na podlagi objektivnih dejstev oceniti različne alternativne rešitve ter izbrati najbolj optimalno rešitev zaznanega javnopolitičnega problema. Družbeno-konstruktivistični pristop predstavlja kritiko racionalističnega pristopa ter poudarja, da problem

¹ Javnopolitični problem se razlikuje od individualnega in družbenega problema. Če je problem, prepoznan kot nezaželeno stanje pri posamezniku, lahko razrešen, ne da bi morale biti pri tem izražene zahteve do drugih, ki jih problem neposredno ne zadeva, gre za individualni problem. Ko ta problem kot nezaželeno stanje prepozna družba, govorimo o družbenem problemu. Družbeni problem postane javnopolitični problem, ko vstopi na politični dnevni red, postane predmet politične razprave in politični akterji prepoznajo potrebo po oblikovanju javnopolitičnih rešitev za prepoznani družbeni problem (Knoepfel et al., 2011: str. 136–137; Parsons, 2005: str. 21).

nikoli ni objektivno dejstvo, temveč je vedno mentalna, organizacijska, družbena, ekonomska ali politična forma. Po mnenju Grdešiča (2006: str. 95) se zato javnopolitični problemi ne odkrivajo, temveč ustvarjajo. Konstrukcijo samega problema pa določajo interesni in vrednotni okvirji akterjev, vključenih v opredeljevanje javnopolitičnega problema.

Cort (2010) izpostavlja, da je kljub številnim kritikam racionalističnega pristopa v analizi politik, v javnopolitičnih dokumentih in diskurzu javnopolitičnih odločevalcev v današnjem času nevtralnno oblikovanje politik močno poudarjeno in povzdigovano kot v družbi zaželen način oblikovanja javnih politik. Kot še posebej evidenten primer izpostavlja na podatkih temelječe odločanje (angl. *evidence-based policy making*), ki ga zasledimo tudi v domala vseh dokumentih institucij EU na področju izobraževanja (npr. Svet EU, 2011; 2015),² na pomenu pa pridobiva tudi v slovenskem izobraževalnem prostoru (npr. MIZŠ, 2017).

Nekateri avtorji (npr. Steiner-Khamsi, 2012) menijo, da skupno evropsko sodelovanje (cilji, mednarodne primerjalne lestvice dosežkov) pomaga razumeti šibkosti nacionalnih izobraževalnih sistemov v mednarodni primerjalni perspektivi in predstavlja okolje za iskanje pravih rešitev zaznanih javnopolitičnih problemov (tudi preko prenosa dobrih praks med državami). Mednarodne primerjalne lestvice so po njihovem mnenju tako postale pomemben vir identifikacije nacionalnih javnopolitičnih problemov in iskanja javnopolitičnih rešitev v sodelujočih državah. Drugi avtorji (npr. Grek, 2010) izpostavljajo, da gre pri tem zgolj za racionalističen pogled na oblikovanje politik, javnopolitično učenje in učenje lekcij. Menijo, da mednarodno sodelovanje predstavlja tudi mednarodno javnopolitično promocijo navideznih najboljših praks, ki jih nacionalnim vladam preko različnih mehanizmov, kot so priporočila državam članicam, vsiljujejo globalni akterji (EU, OECD). V literaturi s področja analize politik se je kot eden izmed pristopov, ki kritično naslavljajo navidezno nevtralnno oblikovanje politik, močno uveljavil pristop t. i. zapletenih javnopolitičnih problemov (angl. *wicked problems*) (Rittel in Weber, 1973). Do sedaj je bil pristop že uporabljen tudi za kritično analizo oblikovanja izobraževalnih politik v različnih nacionalnih kontekstih (npr. Jordan et al., 2014; Cranston et al., 2016), manj poglobljeno (npr. Haugh in Plant, 2015) pa je bil pristop uveden v kritično presojo oblikovanja evropskih izobraževalnih politik.

V okoliščinah, ko avtorji (npr. Adam, 2014; Medveš, 2008; Štefanc, 2008) z vidika različnih znanstvenih disciplin in ob uporabi različnih

2 Na podatkih temelječe izobraževanje naj bi državam članicam EU in institucijam EU omogočilo oblikovanje in izvajanje najbolj učinkovitih izobraževalnih politik in praks.

študij primerov opozarjajo na potrebo po kritičnem presojanju EU iniciativ v slovenskem izobraževalnem prostoru, članek predstavlja politološko osvetlitev te, za ohranjanje suverenosti slovenskega izobraževalnega prostora pomembne tematike. Pri tem s svojim inovativnim področjem obravnave (uporaba pristopa zapletenih javnopolitičnih problemov za kritično presojanje oblikovanja politik EU na področju zgodnjega opuščanja izobraževanja) in svojimi ugotovitvami pomembno dopolnjuje članke, ki so kritično sprejemanje EU iniciativ v slovenskem izobraževalnem prostoru politološko obravnavali z drugih teoretskih perspektiv ter ob uporabi drugih študij primera: javnopolitično učenje, (ne)doseganje temeljnih ravni pismenosti (Štremfel, Štraus in Lajh, 2014); javnopolitična promocija, učenje lekcij (Štremfel, 2014); nova oblika vladavine, razmerje med pravičnostjo in učinkovitostjo (Štremfel, 2016).

Kot je navedeno, v članku problematiko osvetljujemo na primeru zgodnjega opuščanja izobraževanja kot področja, ki je že od leta 2000 visoko na agendi EU. Upoštevajoč evropske statistike (5 % osipnikov leta 2010, 3,9 % osipnikov leta 2013, 5 % osipnikov leta 2015, 4,3 % osipnikov leta 2017; Evropska komisija, 2018), se na prvi pogled zdi, da zgodnje opuščanje izobraževanja v Sloveniji ni pereč problem. Podrobnejši vpogled pa razkriva, da je glede na znanstveno pripoznane dejavnike zgodnjega opuščanja izobraževanja, trenutne družbene in gospodarske razmere ter prevladujoče smeri njegovega razumevanja na ravni EU njegovemu premišljevanju in preprečevanju smiselno namenjati nadaljnjo stalno pozornost tudi v slovenskem izobraževalnem prostoru.

Namen članka je z vidika družbeno-konstruktivističnega pristopa k analizi politik predstaviti uvid, kako so konstruirani javnopolitični problemi v sodobni družbi s posebnim poudarkom na novi obliki vladavine v EU. Raziskovalno vprašanje, ki ga v članku naslavljamo, se glasi: »Zakaj zgodnje opuščanje izobraževanja v EU ni nevtralen javnopolitični problem?« Članek temelji na analizi teoretskih konceptov (nova oblika vladavine (problemov) (Hoppe, 2011)) in zapleteni javnopolitični problemi (Rittel in Webber, 1973) ter empiričnih podatkov (analiza uradnih in drugih dokumentov v EU na področju zgodnjega opuščanja izobraževanja). V uvodnem delu članka smo pojasnili raziskovalno tematiko (izvor in pristopi preučevanja javnopolitičnih problemov). V drugem delu sledi opredelitev problema zgodnjega opuščanja izobraževanja v EU ter okvir sodelovanja institucij EU in držav članic na tem področju. Tretji del je namenjen predstavitvi EU kot okolja transnacionalnega reševanja javnopolitičnih problemov. V četrtem delu sledi razprava o zgodnjem opuščanju izobraževanja kot zapletenem javnopolitičnem problemu. V sklepnem delu sintetiziramo ugotovitve in odgovore na raziskovalno vprašanje ter

izpostavimo njihovo implikacijo za razvoj slovenskega izobraževalnega prostora.

Problem zgodnjega opuščanja izobraževanja v EU

Zgodnje opuščanje izobraževanja (osipništvo)³ je v EU prepoznano kot resen problem tako za posameznika kot za celotno družbo. Predstavlja izgubo posameznikovih individualnih življenjskih priložnosti kot tudi socialnih in ekonomskih potencialov družbe kot celote (Svet EU, 2011; 2015). V tem okviru je zmanjševanje zgodnjega opuščanja izobraževanja ključno za doseganje številnih ključnih ciljev strategije EU 2020: »pametne rasti« z višanjem povprečne izobrazbene ravni prebivalstva ter »vključujoče rasti« z obvladovanjem enega izmed ključnih dejavnikov tveganja nezaposlenosti, revščine in socialne izključenosti (Evropski svet, 2009).

Prepoznavajoč probleme, ki jih zgodnje opuščanje izobraževanja predstavlja za razvoj EU kot celote, je bila na ravni EU že leta 2000 opredeljena ciljna vrednost (referenčna raven povprečne evropske uspešnosti), v okviru katere si države članice prizadevajo, da bi bil odstotek osipnikov manj kot 10 %. Podatki Evropske komisije kažejo, da se EU kot celota počasi, a vztrajno približuje zastavljenemu cilju (17,6 % osipnikov leta 2000, 13,9 % osipnikov leta 2010, 10,7 % osipnikov leta 2016). Velike razlike pa ostajajo med posameznimi državami (npr. 19 % osipnikov v Španiji, 2,8 % na Hrvaškem leta 2016) ter med posameznimi skupinami učencev (npr. fanti (12,2 %) in dekleti (10,7 %) ter priseljenci (19,7 %) in naravni govorci (9,8 %) (Evropska komisija, 2018).

Zgodnje opuščanje izobraževanja je posledica prepleta več medsebojno odvisnih dejavnikov: osebnih (nizki dosežki, osebne lastnosti, vedenjske težave, posebne potrebe, migrantsko ozadje, spol), družinskih (socialno-ekonomski kapital, vzgojni slog, podpora staršev), šolskih (odnos z učitelji, šolska klima) in širših kulturnih, družbenih, gospodarskih in sistemskih dejavnikov (pregled v Vidmar in Rutar Leban, 2018a, 2018b; Vidmar et al., 2018).

Veliko pozornosti v javnopolitičnih dokumentih EU je namenjene tudi prikazu problemov (negativne posledice in stroški), ki jih zgodnje opuščanje izobraževanja prinaša posameznikom, družbi, nacionalnim državam in EU kot celoti. Ta pozornost članicam EU pomaga prepoznati in razumeti probleme na področju izobraževanja na nacionalni ravni (Ecorys, 2014) ter predstavlja podlago za iskanje rešitev med vsemi

3 Zgodnje opuščanje izobraževanja (osipništvo) je v EU opredeljeno kot odstotek tistih posameznikov, ki med 18. in 24. letom niso vključeni v izobraževanje in so opustili izobraževanje ter usposabljanje brez zaključene vsaj poklicne srednješolske izobrazbe (Evropska komisija, 2018; Svet EU, 2011; 2015).

zadevnimi akterji (Ross in Leathwood, 2013). Na podlagi opredelitev v dokumentih EU Dale (2010) posledice oziroma stroške zgodnjega opuščanja izobraževanja razdeli v kratkoročne (zasebne stroške), srednjeročne (socialne in gospodarske stroške v obliki nižjih dohodkov, znižanih davčnih prihodkov in višjih stroškov javnih storitev, na primer na področju plačil za zdravstveno varstvo, kazenskega pravosodja in socialnih prejemkov, kar vodi v nizko gospodarsko rast)⁴ in dolgoročne posledice (socialni in ekonomski razvoj članic in EU kot celote). Te razprave so tesno povezane z razpravami o vlogi izobraževanja v sodobni evropski družbi, kjer je kakovostno izobraževanje opredeljeno kot predpogoj za socialno kohezijo in gospodarsko rast (Lizbonska strategija; Evropski svet, 2000) ter pametno, trajnostno in vključujočo rast EU (Strategija Evropa 2020; Evropski svet, 2009).

Evropska komisija (2013) navaja, da zaradi številnih vzrokov zgodnjega opuščanja izobraževanja tudi rešitev zanj ni enostavna. Politike, katerih cilj je zmanjšanje zgodnjega opuščanja izobraževanja, morajo nasloviti številne dejavnike, zato kot najprimernejše ocenjuje medsektorske pristope. Izobraževalni sektor naj zato pri širokem naboru predlaganih preventivnih, interventnih in kompenzacijskih ukrepov po mnenju Evropske komisije (2013) tesno sodeluje s socialno, mladinsko, zdravstveno in drugimi javnimi politikami.

EU kot vladavina obvladovanja problemov

Kadar o javnopolitičnih problemih govorimo v smislu vladavine, imajo ti tudi institucionalno logiko. Pierre in Peters (2000) menita, da vladavina temelji na logiki, da družba potrebuje mehanizme za definiranje skupnih problemov, postavljanje skupnih ciljev, ki bodo naslovili in rešili te probleme, ter razvoj in izvajanje javnopolitičnih instrumentov, s katerimi bodo cilji doseženi.

Če oblikovanje javnih politik razumemo v skladu z njegovimi izvornimi opredelitvami kot reševanje javnopolitičnih problemov v družbi (Lasswell, 1951), potem skupno oblikovanje evropskih politik lahko razumemo kot transnacionalno reševanje problemov. Z vidika družbenih konstruktivistov oblikovanje (predvsem nadnacionalnih) politik postane vladavina obvladovanja problemov (angl. *governance of problems*). Akterji

4 Ocena njegovih ekonomskih posledic temelji na študijah, ki izračunavajo stroške (vključno z nižjimi davčnimi prihodki in / ali višjimi nadomestili za brezposelnost in socialno varstvo ter / ali višjimi izdatki za javno zdravstvo in / ali višjimi odhodki za zagotavljanje varnosti in/ali višjimi izdatki za kazensko pravosodje) v življenjski dobi posameznika, ki zgodaj opusti izobraževanje. Ocene se med posameznimi študijami močno razlikujejo in se gibljejo med 100.000 do 1 milijon EUR (pregled v Štremfelj in Šterman Ivančič, 2018).

oblikovanja politik so namreč v različnih prostorih in času ter se razlikujejo po izkušnjah, vrednotah, normah in prepričanju. Sodelovanje postane mogoče le, če uspejo proizvesti skupno razumevanje o nujnosti sodelovanja (Paster, 2005; Bernhard, 2011). Bistveni proces pri tem je skupna konstrukcija problema, ki je predpogoj za skupni odziv oziroma sodelovanje (Hoppe, 2011: str. 50).⁵ O vladavini kot transnacionalnem reševanju problemov zato govorimo, kadar skupina držav spozna skupen javnopolitični problem ter skupaj načrtuje njegovo reševanje, ki je razvidno iz skupnega modela javne politike. Vladanje na področju izobraževanja tako ni omejeno z nacionalnim, saj mednarodni primerjalni podatki gradijo javnopolitične probleme in oblikujejo javnopolitične rešitve nad in med nacionalnimi ravnmi (Nóvoa in Yariv-Mashal, 2003; Ozga et al., 2011). Razvoj novih javnopolitičnih instrumentov (mednarodne raziskave znanja, mednarodne primerjalne lestvice dosežkov, ciljne vrednosti) zagotavlja kapaciteto vladavine Evropske komisije ne le z uporabo spremljanja in merjenja izobraževalnih sistemov, temveč predvsem s konstrukcijo specifičnih javnopolitičnih problemov (Grek, 2010: str. 397). Grekova (ibid.) meni, da je konstrukcija javnopolitičnega problema nujna za vzpostavitev novih oblik vladavine na podlagi vedno novih (ekspertnih) podatkov, standardov in novih javnopolitičnih rešitev. Vsaka konstrukcija problema namreč že predpostavlja možnost njegovega reševanja.⁶

Grajenje konsenza je predpogoj vsakega prepoznavanja in opredelitve problema. Grekova (2010: str. 403) meni, da je bistveni dejavnik oblikovanja konsenza v novi obliki vladavine v EU ekspertno znanje. Ekspertno znanje je v tem procesu ključno zaradi navidezne nevtralnosti in objektivnosti znanstvenih ekspertiz, ki akterjem dovoljujejo, da postanejo vključeni brez tveganja izgube avtoritete (Grek, 2010: str. 403). Vladanje s standardizacijo iz nove oblike vladavine odriva politiko in je osnovano na ekspertih, ki sočasno prikazujejo javnopolitične probleme ter predlagajo strategije njihovega reševanja (Lawn, 2011: str. 259). V tem kontekstu je vladavina EU na področju izobraževalnih politik pogosto opredeljena tudi kot vladavina ekspertnega znanja.

- 5 Kolektivno reševanje problemov pomeni, da imajo ljudje skupne vrednote in skupno opredeljene cilje politike (ali zeleno situacijo v prihodnosti). V teh okoliščinah akterji usmerijo pozornost na najuspešnejša in učinkovitejša sredstva, s pomočjo katerih razvijajo ekspertno znanje, delitev nalog, sodelovanje, organizacijo in druge usklajevalne mehanizme, ki vodijo k reševanju ugotovljenega problema (Hoppe, 2011: str. 24).
- 6 Procesiranje problemov se pravzaprav začne z iskanjem problemov: vladanje je odvisno od identifikacije situacij kot problematičnih, priznavanja ekspertiz v povezavi s temi problemi in odkritjem tehnologij vladanja, ki so videne kot primeren odziv (Colebatch, 2006: str. 313). Vlade proizvajajo natančno toliko problemov, kot jih bodo lahko rešile, nič več (Hoppe, 2011: str. 33).

Mednarodne primerjalne lestvice dosežkov, ki razvrščajo nacionalne politike v smislu uspešnosti po predhodno dogovorjenih merilih, spodbujajo mednacionalno javnopolitično učenje (Grek, 2009). Med nenehnim iskanjem novih političnih idej, razširjanjem najboljših praks in ocenjevanjem uspešnosti nacionalnih politik mednarodne institucije (tudi Evropska komisija) delujejo kot posredniki mednacionalnega javnopolitičnega učenja, pri čemer pozivajo nacionalne vlade k sprejetju uspešnih političnih modelov (Kern et al., 2000: str. 10, v Holzinger in Knill, 2006: str. 22). Ker se domneva, da mednarodne institucije spodbujajo širjenje različnih političnih pristopov, za katere menijo, da so še posebej obetavni, se ta proces razume kot mednarodna javnopolitična promocija. Ozga (2011: str. 219) ocenjuje, da so primerjave dosežkov postale tehnologija vladanja, ki akterje razdeli na učitelje (mednarodne institucije) in učence (države članice).

Države, ki odstopajo od priporočenih modelov politik ali se uvrščajo nizko v mednarodnih primerjalnih lestvicah dosežkov, so pod pritiskom, da legitimirajo svoje politične pristope v luči »mednarodnega nadzora«, in so motivirane, da sprejmejo določene politične pristope zaradi pritiskov legitimnosti mednarodnih institucij (Holzinger in Knill, 2006: str. 22). V različnih državah so priporočila Evropske komisije sprejeta kot veljavna med javnopolitičnimi odločevalci in zainteresiranimi stranmi na podlagi avtoritativne značilnosti znanj, vključenih v ta poročila (Grek, 2010). Pomemben dejavnik pripravljenosti za sprejetje teh priporočil je negotovost, kako izboljšati svoje rezultate v mednarodnih primerjalnih dosežkih (Nóvoa in Yariv-Mashal, 2003; Grek, 2010). Po tem pristopu se nova oblika vladavine v EU obravnava kot način postopnega reševanja nacionalnih problemov s premikanjem kapacitete za reševanje problemov z nacionalnega na nadnacionalno raven.

Alexiadou (2014) meni, da je vladavina obvladovanja problemov postala še posebej aktualna v obdobju zadnje gospodarske krize (od leta 2008 dalje). V tem času naj bi dokumenti EU izobraževanje še intenzivneje kot sicer poenostavljeno pojmovali kot izvor širših družbenih problemov ter predlagali navidezno samoumevne rešitve.⁷ Evropski svet (2009) na primer poudarja, da višje izobrazbene ravni izboljšujejo zaposlitvene možnosti posameznikov, višji delež zaposlenosti pa prispeva

7 Gospodarska kriza je tako na ravni nacionalnih držav kot na ravni EU še bolj poudarila v zadnjem desetletju prevladujočo idejo na znanju temelječega gospodarstva. Vlaganje v izobraževanje in učinkovitost izobraževalnih sistemov sta videna kot ena izmed ključnih strategij izhoda iz krize (ne le na nacionalni, temveč tudi na ravni EU; Strategija EU 2020) ter kazalnik gospodarske konkurenčnosti. Ker je pomen izobraževanja v novih težavnih okoliščinah toliko bolj poudarjen, se predvideva, da bodo nacionalne države bolj odprte do zunanjih vplivov (tudi na področju izobraževanja), da bi si zagotovile gospodarsko konkurenčnost v mednarodnem okolju (Duthilleul, 2009).

k zmanjševanju revščine v družbi. V času gospodarske krize pa je vzporedno z nujnostjo reform izobraževanja v dokumentih EU zaslediti tudi nujnost okrepljenega sodelovanja na področju izobraževanja. Svet EU (2013) tako poziva Evropsko komisijo in države članice, da se še aktivneje vključijo v proces identifikacije in reševanja skupnih javnopolitičnih problemov. Pri tem pa naj bi okrepljena odprta metoda koordinacije omogočala spremljati izvedene reforme v državah članicah ter širiti znanje o primernih izobraževalnih politikah.

Koncept zapletenih javnopolitičnih problemov

Kot kritiko prevladujoče racionalne paradigme oblikovanja politik v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, ki je predpostavljala, da se družbeni problemi lahko rešijo z izbiro najprimernejše javnopolitične alternative, sta Rittel in Webber (1973) izpostavila njeno neupoštevanje ali omejeno upoštevanje vloge družbenih norm, vrednot in moči pri oblikovanju politik. Na podlagi teh kritik sta predstavila koncept »zapletenih problemov« (angl. *wicked problems*) kot nasprotje t. i. »enostavnim problemom« (angl. *tame problems*). Slednji so relativno stabilni in dobro opredeljeni, njihovo rešitev je relativno enostavno doseči ter jo je možno objektivno ovrednotiti. Zapleteni problemi pa so slabo definirani, dvoumni in so pod vplivom politične presoje njihovih rešitev. Običajno se pojavijo, ko med vključenimi akterji ni konsenza glede njihovih opredelitev in rešitev. Posledično tudi niso nikoli dokončno in celostno rešeni,⁸ kljub morebiti uvedenim nepopolnim delnim rešitvam ali celo njihovi začasni rešitvi (Bryson, 1988; Weick, 1984; Verweij et al., 2006).

Kljub nekaterim novejšim kritikam koncepta zapletenih problemov (Turnbull in Hoppe, 2018) menimo, da je koncept, ki je močno zaznamoval razprave o oblikovanju politik v zadnjih štirih desetletjih (npr. Head, 2008), primeren za oris nove oblike vladavine (problemov) v EU. V nadaljevanju torej koncept zapletenih problemov skozi njegovih deset značilnosti, kot sta jih opredelila Rittel in Webber (1973), uporabimo za predstavitev delovanja vladavine (problemov) v EU na področju zgodnjega opuščanja izobraževanja.⁹

8 Zapleteni problemi se od kompleksnih in nestrukturiranih problemov (Hoppe, 2011), ki jih je težko, a mogoče rešiti, razlikujejo po tem, da nikoli niso popolnoma rešeni.

9 Navedeni primeri, s katerimi orisujemo zgodnje opuščanje izobraževanja kot zapleten problem, niso izključni. Izbrani so na način, ki najbolj nazorno pojasnjuje novo obliko vladavine (problemov) na področju izobraževanja v EU.

Ne obstaja ena sama jasna opredelitev zapletenega problema

Pri zapletenih problemih javnopolitični odločevalci ne morejo pridobiti vseh informacij, ki bi bile podlaga za celostno razumevanje in opredelitev ter posledično celovito rešitev problema. Razumevanje problema je zato odvisno od idej posameznih javnopolitičnih odločevalcev, kako ga rešiti. Po tem razmišljanju javne politike (oziroma ukrepi za rešitev javnopolitičnih problemov) vsebujejo implicitne predstave, kaj predstavlja problem (Rittel in Webber, 1973).

Zgodnje opuščanje izobraževanja v EU ni enoznačno opredeljen koncept. Čeprav se kot referenčna raven povprečne evropske uspešnosti uporablja zgodnje opuščanje izobraževanja (angl. *early school leaving, ESL*), lahko v EU zasledimo tudi uporabo drugih opredelitev, kot so osip (angl. *dropout*), ne vključenost v izobraževanje, zaposlovanje in usposabljanje (angl. *not in education, employment and training, NEET*) ter zgodnje opuščanje izobraževanja in usposabljanja (angl. *early leaving from education and training, ELET*), njihovo vsebinsko razlikovanje pa je razvidno tudi iz različnih statističnih merjenj pojava (Oomen in Plant, 2014).

Vzrok za zgodnje opuščanje izobraževanja ni en sam. Zgodnja opustitev izobraževanja namreč ni enkratna individualna odločitev posameznika, temveč je posledica niza različnih (negativnih) dogodkov in dejavnikov v njegovem osebnem, družinskem in/ali šolskem življenju. Preplet številnih dejavnikov (na individualni, šolski, sistemski ravni), ki vodijo do zgodnjega opuščanja izobraževanja, opredeljuje zgodnje opuščanje izobraževanja kot kompleksen problem, ki zahteva prav takšne raznolike, a koherentne pristope njegovega reševanja (Evropska komisija, 2013; Evropski parlament, 2011). Hkrati pa dopuščajo možnost njihovega delnega enostranskega naslavljanja.

Številčnost opredelitev, vzrokov, ocenjenih posledic in že sprejetih ukrepov njegovega reševanja opredeljuje zgodnje opuščanje izobraževanja kot zapleten problem. V naboru raznovrstnih alternativ ima vsak akter lahko svoje argumente/prepričanja, kaj so prevladujoči vzroki zgodnjega opuščanja izobraževanja in kako jih nasloviti.

Pri zapletenih problemih ne obstaja jasna definicija, kdaj so rešeni
Ker zapletenih problemov ni mogoče celovito opredeliti in nasloviti, tudi ne obstaja kriterij, po katerem bi lahko presodili, kdaj so rešeni. V ozadju je zato vedno prepričanje, da bi problem lahko rešili še bolje in da bi z dodatnimi vložki in prizadevanji lahko povečali možnosti najti (še) boljše rešitve (Rittel in Webber, 1973).

Na področju zgodnjega opuščanja izobraževanja v EU navedene predpostavke potrjuje referenčna raven evropske uspešnosti, po kateri naj

bi si države članice skupaj prizadevale, da je delež mladih v EU, ki zgozdaj opustijo izobraževanje, manj kot 10 %. Pri tem, kot opredeljeno v prejšnjem razdelku, med državami članicami obstajajo velike razlike v navedenem deležu. Medsebojne primerjave med državami članicami ustvarjajo pritisk iskanja vedno boljših rešitev in s tem doseganja referenčne ravni evropske uspešnosti. Prav tako ni jasno opredeljeno, na podlagi katerih (objektivnih) kriterijev je bila referenčna raven opredeljena pri 10 %, ne obstajajo namreč znanstvene podlage, ki bi dokazovale, da je ravno ta odstotek še dopustna raven, ki bi dopuščala uspešen razvoj družbe kot celote. Četudi se članice EU v povprečju približujejo zastavljenemu cilju, to še ni zagotovilo, da je problem zgodnjega opuščanja izobraževanja v EU kot celoti in v posameznih državah članicah rešen. Navedeno odpira prostor iskanja vedno novih (idejam določenih akterjev podrejenih) rešitev.

Rešitve zapletenih problemov niso prave ali napačne, temveč dobre in slabe

Čeprav imajo številni akterji interes presojati rešitve zapletenih problemov, nobeden izmed njih nima moči postaviti formalnih pravil, ki opredeljujejo pravilnost odločitev. Namesto na objektivnih kriterijih zato njihove sodbe temeljijo na njihovih interesih, vrednotah in ideologiji. Ob pomanjkanju objektivnih kriterijev rešitev ne ocenjujejo kot pravilne in napačne, temveč kot dobre in slabe, zadovoljive in nezadovoljive (Rittel in Webber, 1973).

Eurydice (2014) ter Svet EU in Evropska komisija (2012) izpostavljajo, da je spremljanje in vrednotenje učinkovitosti ukrepov proti zgodnjemu opuščanju izobraževanja v državah članicah in na ravni EU razvito v zelo omejenem obsegu. Navedeno predstavlja oviro k uresničevanju sicer poudarjenega na podatkih temelječega oblikovanja politik na tem področju.¹⁰ Na primer, Svet EU in Evropska komisija (2015) sta ob pregledu uresničevanja evropskega strateškega cilja tako zelo splošno ocenila, da dosednji pristopi za obravnavo in preprečevanje zgodnjega opuščanja izobraževanja niso dovolj uspešni, in izpostavila medsektorsko sodelovanje kot obetaven pristop pri reševanju problematike. Podoben diskurz pa je razviden tudi iz letnih poročil o napredku (npr. Evropska komisija, 2018), kjer je napredek držav članic ocenjen s kvalifikatorji, kot so dober, nezadosten. Kljub odsotnosti objektivnih (na podatkih temelječih) vrednotenj pa navedene zelo posplošene ocene s strani mednarodnih institucij v sodelujočih državah sprožajo pritisk mednarodne primerljivosti in doseganja

¹⁰ Dale (2010) je izpostavil, da je prepoznavanje dejavnikov oz. vzročnih mehanizmov in zvez ključen korak pri zagotavljanju na podatkih temelječih odločitev na področju zgodnjega opuščanja izobraževanja.

skupnih ciljev ter posledično odprtost do predlogov reševanja tako zaznanih javnopolitičnih problemov.

Rešitev zapletenih problemov ni mogoče takoj in dokončno preizkusiti

Uvedba posameznih (parcialnih ali začasnih) rešitev zapletenih javnopolitičnih problemov ima vpliv na družbo v daljšem časovnem obdobju. Učinki številnih novo uvedenih ukrepov se zato lahko prepletajo, zaradi česar je izredno težko oceniti učinek posameznega izmed uvedenih ukrepov ter sprejeti racionalno odločitev o nadaljevanju oziroma ukinitvi določenega ukrepa. Prav tako izziv predstavlja vrednotenje vpliva, ki ga imajo na določeno javnopolitično področje širši trendi v družbi, ki niso neposredno povezani z uvedenimi ukrepi (Rittel in Webber, 1973).

Vsaka rešitev zapletenega problema je pomembna

Pri zapletenih problemih ni priložnosti za učenje s poskusi in napakami, saj ima vsaka implementirana rešitev lahko pomembne dolgotrajne (negativne) posledice na družbo. Enako velja za vsak poskus popravka takšnih napačnih odločitev (Rittel in Webber, 1973).

Vpogled v dokumente EU razkrije, da so bili od leta 2000, ko je bila na ravni EU opredeljena referenčna raven uspešnosti na področju zgodnjega opuščanja izobraževanja, uvedeni številni raznoliki preventivski, intervencijski in kompenzacijski ukrepi (Eurydice, 2014; Evropska komisija, 2013). Kljub pomanjkanju vrednotenj, da določene že izvedene rešitve res prinašajo pozitivne/negativne učinke, pa so uvedeni vedno novi pristopi (na primer medsektorsko sodelovanje). Svet EU (2015) pa države članice še nadalje poziva k eksperimentiranju z novimi in inovativnimi pristopi.

Nezmožnost in odsotnost objektivnega vrednotenja omogoča izvajanje ideoloških ukrepov, za katere javnopolitični odločevalci sodelujoče z različnimi mehanizmi (kot so projekcije negativnih posledic zgodnjega opuščanja izobraževanja v odraslem življenju; Brunello in De Paola, 2013) prepričajo k nujnosti njihovega reševanja po točno določeni poti. Svet EU (2011) je na primer izpostavil, da vsi dosedanji ukrepi za zmanjšanje zgodnjega opuščanja izobraževanja niso bili (dovolj) uspešni/učinkoviti in da so potrebni nadaljnji in novi ukrepi, med njimi pa izpostavil nezadostne preventivske in zgodnje intervencijske ukrepe (o. a.: torej tiste, ki naj jih zagotovi šola).

Zapleteni problemi nimajo končnega nabora možnih rešitev

Ni mogoče dokazati, da so bile identificirane in obravnavane prav vse rešitve zapletenega problema. Med številnimi potencialnimi rešitvami

zapletenega problema je stvar presoje, katero izmed njih izvesti in/ali iskanje potencialnih rešitev še razširiti. Izbor rešitve, ki bo izvedena, zato temelji na (politični) presoji javnopolitičnih odločevalcev, njihovo implementacijo pa zagotavlja njihova kredibilnost pri izvajalcih politik (Rittel in Webber, 1973).

Kot že navedeno, je glede na kompleksnost zgodnjega opuščanja izobraževanja težko ugotoviti, kateri dejavnik v prepletu številnih dejavnikov predstavlja središče problema, in posledično izbrati najprimernejšo rešitev.¹¹ Navedeno javnopolitičnim odločevalcem omogoča izbor točno določenih ideološko pogojenih rešitev.

Številni avtorji (npr. Grimaldi, 2012; Gillies in Mifsud, 2016) izpostavljajo, da je zgodnje opuščanje izobraževanja v EU prepričljivo zreducirano predvsem na problem gospodarske konkurenčnosti držav in EU kot celote, s tem pa izloča vse ostale interpretacije izvora in posledic problema. V tem oziru so odmevne ekonomske projekcije (Hanushek in Woessmann, 2010; Brunello in De Paola, 2013), po katerih naj bi predpostavljeno zmanjševanje deleža učencev z nizkimi dosežki¹² (kot potencialnih posameznikov, ki bodo zgodaj opustili izobraževanje) na ravni EU do leta 2020 predstavljalo 21 trilijonov evrov prihrankov in s tem doprinos h gospodarski rasti. Avtorji (npr. Gilles in Mifsud, 2016) opozarjajo, da je v tem pogledu zgodnje opuščanje izobraževanja zoženo na ekonomski problem, v katerem so posamezniki razumljeni kot enote ekonomije, od katerih se zahteva vse večjo produktivnost. V skladu s takšnim diskurzom bodo posamezniki, ki bodo zgodaj opustili izobraževanje, škodili ne le sebi, temveč predvsem ekonomski konkurenčnosti države in EU kot celote.

Avtorji (Grimaldi, 2012; Gillies in Mifsud, 2016) nadalje opozarjajo, da je zgodnje opuščanje izobraževanja opredeljeno kot del socialne politike le toliko, kolikor se nanaša na stroške socialne varnosti mladih, ki zgodaj zapustijo izobraževanje, ne pa v smislu celostnega zagotavljanja socialne vključenosti in s tem kohezivnosti v družbi. V dokumentih EU je tako vzpostavljena zelo jasna vzročna zveza med uspehom v izobraževanju, zaposlenostjo in posledično socialno vključenostjo mladih. Socialno izključeni so torej (vsi) tisti, ki niso vključeni v izobraževanje in/ali trg delovne sile. Tisti, ki zgodaj opustijo izobraževanje, so torej razumljeni kot

11 Npr. medsektorsko sodelovanje kot strategija zgodnjega opuščanja izobraževanja je bila v EU agendo vpeljana šele v letu 2011, čeprav je v znanstvenih razpravah medsektorsko sodelovanje že dalj časa prepoznano kot pomembno.

12 Kot učence z nizkimi dosežki kazalnik EU opredeljuje tiste 15-letnike, ki ne dosejajo temeljne ravni bralne, matematične in naravoslovne pismenosti v raziskavi PISA. EU si je zastavila cilj, da bo delež takšnih učencev in učenec do leta 2020 v EU manj kot 15 %.

problem visoke nezaposlenosti, izdatkov za socialno varnost ter s tem ekonomske konkurenčnosti države. Pri tem so v ozadje postavljeni statistični podatki, ki kažejo na visoko raven nezaposlenosti tudi tistih mladih z doseženo visoko stopnjo izobrazbe, ter projekcije CEDEFOP (Evropski center za razvoj poklicnega usposabljanja), ki kažejo na to, da bo leta 2030 prepad med ponudbo in povpraševanjem po delovni sili največji ravno pri visoko (terciarno) izobraženih.

Vsak zapleten problem je edinstven

Ne obstaja skupina zapletenih problemov, za katere bi lahko uporabili enake rešitve. Edinstvenost vsakega problema (oziroma njegovo razlikovanje od vseh dotedanjih, čeprav podobnih problemov) povzroča, da rešitve in njihov izbor niso takoj razvidni (samoumevni). Če so posplošene rešitve uporabljene za edinstvene probleme (kar lahko razumemo tudi kot probleme v različnih nacionalnih kontekstih), pa lahko povzročijo celo negativne učinke (Rittel in Webber, 1973).¹³

Izsledki raziskav (pregled v Vidmar et al., 2018) kažejo, da pomemben dejavnik zgodnjega opuščanja izobraževanja predstavlja tudi struktura in organizacija izobraževalnega sistema. Razlogi za zgodnje opuščanje izobraževanja med članicami EU se zato (lahko) bistveno razlikujejo. Čeprav Svet EU (2011) poudarja, da ne obstaja ena sama rešitev za vse države članice in da je politike za zmanjševanje zgodnjega opuščanja izobraževanja treba prilagoditi posebnim okoliščinam v vsaki državi članici, je iz poročil (npr. Eurydice, 2014) razvidno, da države članice sledijo ukrepom, predlaganim s strani Evropske komisije.

Vsak zapleten problem je lahko obravnavan kot simptom drugega problema

Kot uvodoma navedeno, so problemi opredeljeni kot odstopanje med (nezaželeno) trenutno in (zaželeno) prihodnjo situacijo. Proces reševanja problema se začne z iskanjem in pojasnjevanjem vzrokov odstopanja. Naslovitev oziroma odstranitev določenega vzroka pa lahko predstavlja nov problem, katerega simptom je izvorni problem (Rittel in Webber, 1973).

V skladu z razumevanjem, da predlagane rešitve razkrivajo, kaj se zdi določenemu krogu javnopolitičnih odločevalcev problematično, je iz dokumentov EU mogoče sklepati, da so vzroki za zgodnje opuščanje

13 Pri tem obstaja dvom, na kateri stopnji reševati problem. Če problem ni postavljen dovolj visoko na agendo, potem je možnosti za uspeh malo, ker problem ne bo dobil zadostne politične pozornosti in bo le delno/parcialno naslovljen na nižjih ravneh. Na drugi strani, višje, kot je problem na agendi, bolj splošno je opredeljen (da lahko naslavlja njegove posebnosti v različnih kontekstih). Hkrati pa uvrščenost visoko na agendo omogoča prenašanje odgovornosti za reševanje problema na nižje ravni (Rittel in Webber, 1973).

izobraževanja predvsem v izobraževalnem sistemu, ki z visokim deležem mladih, ki zgodaj opustijo izobraževanje, negativno prispeva h gospodarskemu razvoju države. A problem zgodnjega opuščanja izobraževanja je tako mogoče videti ne le kot vzrok, temveč kot posledico negativnih gospodarskih sprememb. To poleg načelnih teoretskih razprav o naravi (javno)političnih problemov (npr. Hoppe, 2011) potrjujejo tudi empirične raziskave (npr. Gutman et al., 2012) o negativnih vplivih negotovih razmer na trgu dela na razvoj poklicnih/kariernih aspiracij mladostnikov kot pomembnih dejavnikov akademske uspešnosti. Navedeno potrjuje ugotovitve De Witteja in sodelavcev (2013), da zgodnje opuščanje izobraževanja ni (vedno) neracionalno dejanje mladih, kot ga pogosto prikazujejo, temveč racionalno tehtanje stroškov in koristi vztrajanja v izobraževanju. Zgodnje opuščanje izobraževanja je tako treba razumeti (tudi) kot odsev vsakokratnih pesimističnih zaznav mladih o stanju v družbi in na trgu dela.

Obstoj odstopanja, ki predstavlja zapleten problem, je lahko pojasnjen na številne načine; Izbor razlage določa način reševanja zapletenega problema

Vzrokov oziroma kombinacij vzrokov zapletenih problemov ne moremo temeljito pojasniti. Prav tako ne moremo jasno trditi ali preveriti, ali bi bilo določeno stanje ob nesprejetju določene rešitve slabše, ali da se je le-to zagotovo izboljšalo zaradi uvedbe prav določenega ukrepa. Izbor rešitve zato temelji na oceni verjetnosti. Ideološko ozadje javnopolitičnih odločevalcev pa je ključno pri pojasnjevanju in reševanju zapletenega problema (Rittel in Webber, 1973).

Nezmožnost in odsotnost objektivnega vrednotenja omogočata pripis pozitivnih učinkov pri zmanjševanju zgodnjega opuščanja izobraževanja določenim ukrepom, čeprav so se pozitivni učinki zgodili zaradi širših trendov v družbi. Podatki Eurostata (2018) tako kažejo, da se je zgodnje opuščanje izobraževanja v EU bistveno zmanjševalo že od leta 1992, torej ga ni nujno pripisati ukrepom, ki jih je EU na tem področju začela sistematično sprejemati leta 2000.

Javnopolitični odločevalci so odgovorni za svoje odločitve

Zaradi značilnosti družbenega konteksta javnopolitični odločevalci svojih rešitev in ukrepov ne morejo predhodno preveriti. Javnopolitični odločevalci so odgovorni za posledice (ideološko) sprejetih rešitev oziroma ukrepov, ki jih le-ti sprožajo v družbi. Pri tem pa se soočajo s številnimi, na različnih in nasprotujočih si kriterijih temelječimi, sodbami v pluralni družbi (Rittel in Webber, 1973).

V skladu s prevladujočo neoliberalno logiko v EU je doseganje določene stopnje izobrazbe, s katero si bo izboljšal svoje zaposlitvene možnosti, odgovornost posameznika. Odgovornost za uspeh v šoli in posledično v (poklicnem) življenju je v rokah posameznega učenca. Posameznik ima tako moralno dolžnost skrbeti za razvoj svojega človeškega kapitala in izkoristiti priložnosti, ki mu jih pri tem nudita šola in država (Grimaldi, 2012: str. 1134). Naloga šole, v skladu z neoliberalnim diskurzom v EU, torej je, da mladim nudi priložnosti, da v polnosti razvijajo svoj človeški kapital. V kolikor učencem v izobraževanju ne uspe in ga zgodaj opustijo, pa je le-to posledica neuspešnih šol, v katerih nekompetentni učitelji do takšnih učencev izkazujejo nizka pričakovanja, učenja ne prikazujejo kot privlačnega ter mladim ne dajo priložnosti, da prepoznajo pomen izobrazbe na njihovi življenjski in poklicni poti (Alexiadou, 2005). Od šole se pričakuje, da bo odpravila vse (ne nujno s šolskimi dejavniki pogojene) individualne in sistemske dejavnike šolskega uspeha, se stalno preoblikovala in modernizirala in s tem prilagodila spreminjajočim se gospodarskim razmeram.

Vprašanje (Ross in Leathwood, 2013), ali niso morda ravno družbene in gospodarske razmere tiste, ki do določene mere prispevajo k zgodnjemu opuščanju izobraževanja, pa v evropskem neoliberalnem diskurzu ostaja zamolčano oziroma odprto. Odgovornost za zgodnje opuščanje izobraževanja tako ostaja individualna odgovornost posameznega učenca, učitelja in šole in ne kolektivna odgovornost vseh segmentov družbe.

Sklep

Čeprav je skupno reševanje javnopolitičnih problemov v EU lahko privlačna ideja za sodelujoče države, toliko bolj, če v nacionalnem okolju obstaja negotovost njihovega reševanja in so na ravni EU oblikovane navidezno nevtralne in učinkovite rešitve, kritični pristopi (npr. Hoppe, 2011) izpostavljajo potrebo po premišljanju zasnovanosti nove oblike vladavine (problemov) v EU ter njenega vpliva na suverenost držav članic na področju izobraževanja. Prav tako so številni pristopi izzvali tradicionalno racionalistično pojmovanje identifikacije in iskanja rešitev javnopolitičnih problemov. V času, ko je reševanje javnopolitičnih problemov v EU blizu hegemonskega razmišljanja o pomenu na podatkih temelječega oblikovanja politik ter neoliberalnem pojmovanju učencev in šole kot »reševalcev« širših družbenih problemov, članek služi kot precej potrebna prekinitev domneve, da so javnopolitični problemi fiksni in predstavljajo nesporne izhodiščne točke za razvoj (evropskih) javnih politik.

Članek z uporabo koncepta zapletenih javnopolitičnih problemov (Rittel in Webber, 1973) osvetljuje dejstvo, da sodobni družbeni problemi

(tak je tudi zgodnje opuščanje izobraževanja) niso nevtralni, temveč vedno vsaj do neke mere politično konstruirani oz. interpretirani. Navedeno pomeni, da probleme pravzaprav definirajo njihove vnaprej predpostavljene rešitve. V evropskem neoliberalnem diskurzu rešitev za gospodarsko konkurenčnost države in EU tako predstavljajo posamezniki in izobraževalni sistem, ki se bodo nenehno prilagajali zahtevam spreminjajočega se trga dela (Grimaldi, 2012; Gillies in Mifsud, 2016). Reduciranje odgovornosti za preprečevanje zgodnjega opuščanja izobraževanja zgolj na posameznika in šolo zanika večdimenzionalnost problema oz. celo predvideva, da ga je mogoče ločiti na različne (medsebojno ločene) vzroke. Takšna politika, ki odgovornost za zaposljivost prenaša na učence in šolo kot celoto, je problematična, predvsem v smislu (ne)urejenosti in (ne)stabilnosti trga dela, ki bi (kot obljubljen) posameznikom z določeno stopnjo izobrazbe omogočil emancipacijo in dostojno življenje.

Dejstvo, da so javnopolitični problemi politično konstruirani, priča o tem, da je vzroke in rešitve vsakega problema mogoče misliti tudi drugače. Prevladujoče neoliberalno pojmovanje problema zgodnjega opuščanja izobraževanja je torej treba kritično premišljati tudi z oblikovanjem alternativnih predlogov njegovega razumevanja ter temu prilagojenih nacionalnih pristopov reševanja problema. Obdobje zatona neoliberalne in pojav novih racionalnosti (npr. Gaber et al., 2016) predstavlja pravi trenutek za to.

Literatura in viri

- Adam, A. (2014) Analiza predloga sprememb zakona o gimnazijah s perspektive odnosa med šolo in ekonomijo. *Vzgoja in izobraževanje* XLV (3), str. 15–21.
- Alexiadou, N. (2005) Social exclusion, and educational opportunity: The case of British education policies within a European Union context. *Globalisation, Societies and Education* 3 (1), str. 101–125.
- Alexiadou, N. (2014) Policy learning and Europeanisation in education: the governance of a field and the transfer of knowledge. V Nordin, A., Sundberg, D. (ur.) *Transnational policy-flows in European education – the making and governing of knowledge in the education policy field*. Oxford: Symposium Books, str. 123–140.
- Bernhard, S. (2011) Beyond Constructivism: The Political Sociology of an EU Policy Field. *International Political Sociology* 5 (4), str. 426–445.
- Brunello, G., De Paola, M. (2013) The Costs of Early School Leaving in Europe. IZA Discussion Paper No. 7791. Bonn: The Institute for the Study of Labor.

- Bryson, J. (1988) Strategic planning: Big wins and small wins. *Public Money & Management* 8 (3), str. 11–15.
- Colebatch, K. H. (2006) What work makes policy?. *Policy Sciences* 39 (4), str. 309–321.
- Cort, P. (2010) Stating the Obvious: the European Qualifications Framework is not a neutral evidence-based policy tool. *European Educational Research Journal* 9 (3), str. 304–316.
- Cranston, N., Watson, J., Allen, J., Wright, S., Hay, I., Beswick, K., Smith, C., Robertson, W., Kameniar, B. (2016) Overcoming the Challenges of Keeping Young People in Education: A wicked problem with implications for leadership, policy and practice. *Leading & Managing* 22 (1), str. 1–18.
- Dale, R. (2010) *Early school leaving, lessons from research for policy makers*, NESSE Report. Brussels: European Commission.
- Dery, D. (1984) *Problem Definition in Policy Analysis*. Lawrence, Kansas: University Press of Kansas.
- Dery, D. (2000) Agenda Setting and Problem Definition. *Policy Studies* 21 (1), str. 37–47.
- De Witte, K., I. Nicaise, J., Lavrijsen, G. Van Landeghem, Lamote, C., Van Damme, J. (2013) The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: A Comparative Analysis of EU Countries. *European Journal of Education* 48 (3), str. 331–345.
- Duthilleul, Y. (2009) Education and the economic crisis: Is education a victim or part of the solution? Prispevek predstavljen na International Institute for Educational Planning Strategic Debate, 21. oktober 2009, Pariz, Francija.
- Dye, R. T. (1995) *Understanding Public Policy*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ecorys (2014) Interim evaluation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). (http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/more_info/evaluations/docs/education/et2020_en.pdf) (pridobljeno 8. 11. 2018).
- Eurostat (2018) Early leavers from education and training. (http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training) (pridobljeno 8. 11. 2018).
- Eurydice (2014) Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies, and Measures. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Evropska komisija (2013) *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Bruselj: Evropska komisija.
- Evropska komisija (2018) *Education and Training Monitor 2018*. Bruselj: Evropska komisija.
- Evropski parlament (2011) *Reducing early school leaving in the EU*. Study. ([http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET\(2011\)460048\(SUM01\)_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET(2011)460048(SUM01)_EN.pdf)) (pridobljeno 8. 11. 2018).
- Evropski svet (2000) Zaključki predsedstva s srečanja v Lizboni (Lisbon European Council: Presidency Conclusions), 23. in 24. 3. 2000. Bruselj: Evropski svet.
- Evropski svet (2009) *Evropa 2020*. Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast. Bruselj: Evropski svet.
- Gaber, S., Kos, Ž., Tašner, V. (2016) Premene v družbi, spremembe v šoli. *Šolsko polje* 27 (5-6), str. 75-93.
- Gillies, D., Mifsud, D. (2016). Policy in transition: the emergence of tackling early school leaving (ESL) as EU policy priority. *Journal of Education Policy* 31 (6), str. 819-832.
- Grdešić, I. (2006) *Osnove analize javnih politika: Policy-analiza*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.
- Grek, S. (2009) Governing by numbers: the PISA »effect« in Europe. *Journal of Education Policy* 24 (1), str. 23-37.
- Grek, S. (2010) International Organisations and the Shared Construction of Policy »Problems«: problematisation and change in education governance in Europe. *European Educational Research Journal* 9 (3), str. 396-406.
- Grimaldi, E. (2012) Neoliberalism and the marginalisation of social justice: the making of an education policy to combat social exclusion. *International Journal of Inclusive Education* 16 (11), str. 1131-1154.
- Gutman, L. M., Schoon, I., Sabates, R. (2012) Uncertain aspirations for continuing in education: Antecedents and associated outcomes. *Developmental Psychology* 48, str. 1707-1718.
- Hanushek, E. A., Woessmann, L. (2010) The Cost of Low Educational Achievement in the European Union. EENEE Analytical Report No. 7. Bruselj: European Expert Network on Economics of Education.
- Haug, H. E., Plant, P. (2015) The potential role of career guidance and career education in combating early school leaving. *Neveléstudomány* 15 (3), str. 5-15.

- Head, B. W. (2008) Wicked Problems in Public Policy. *Public Policy* 3 (2), str. 101–118.
- Holzinger, K., Knill, C. (2005) Causes and conditions of cross-national policy convergence. *Journal of European Public Policy* 12 (5), str. 775–796.
- Hoppe, R. (2011) *The Governance of Problems: Puzzling, Powering and Participation*. Bristol: The Policy Press.
- Jordan, M. E., Kleinsasser, C. R., Roe, M. F. (2014) Wicked problems: inescapable wickedness. *Journal of Education for Teaching* 40 (4), str. 415–430.
- Knoepfel, P., Larrue, C., Varone, F., Hill, M. (2011) *Public Policy Analysis*. Bristol: The Policy Press.
- Kraft, M. E., Furlong, S. R. (2010) *Public Policy. Politics, Analysis, and Alternatives*. Washington: CQ Press.
- Lajh, D., Kustec Lipicer S. (2007) Proces oblikovanja dnevnega reda. V Fink Hafner, D. (ur.). *Uvod v analizo politik: teorije, koncepti, načela*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, str. 125–141.
- Lasswell, D. H. (1951) The Policy Orientation. V Lerner, D. in Lasswell, H. D. (ur.) *The Policy Sciences*. Palo Alto: Stanford University Press, str. 3–15.
- Lawn, M. (2011) Standardizing the European Education Policy Space. *European Educational Research Journal* 10 (2), str. 259–272.
- Medveš, Z. (2008) Globalizacija in slovensko šolstvo. *Sodobna pedagogika* 59 (1), str. 6–24.
- MIZŠ (2017) Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja. (http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_in_kakovost_izobrazevanja/sektor_za_razvoj_izobrazevanja/ugotavljanje_in_zagotavljanje_kakovosti_v_vzgoji_in_izobrazevanju/) (pridobljeno 8. 11. 2018).
- Nòvoa, A., Yariv-Mashal, T. (2003) Comparative Research in Education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education* 39 (4), str. 423–443.
- Oomen, A., Plant, P. (2014) *Early school leaving & lifelong guidance*. ELGPN Concept Note No. 6. Jyväskylä: European Lifelong Guidance Policy Network.
- Ozga, J. (2011) Introduction. Researching the Powerful: seeking knowledge about policy. *European Educational Research Journal* 10 (2), str. 218–224.

- Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Sergerholm, C., Simola, H. (ur.) (2011) *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe*. London: Routledge.
- Parsons, W. (2005) *Public Policy: An introduction to the theory and practice of policy analysis*. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar.
- Paster, T. (2005) The New Modes of EU Governance: Combining Rationalism and Constructivism in Explaining Voluntarist Policy Coordination in the EU. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 34 (2), str. 147–161.
- Pierre, J., Peters, G. B. (2000) *Governance, Politics and the State*. New York: St. Martin's Press.
- Rittel, H. W. J., Webber, M. M. (1973) Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences* 4 (2), str. 155–169.
- Ross, A., Leathwood, C. (2013) Problematising Early School Leaving. *European Journal of Education* 48 (3), str. 405–418.
- Steiner-Khamsi, G. (2012) Understanding Policy Borrowing and Lending, Building Comparative Policy Studies. V Steiner-Khamsi, G., Waldow, F. (ur.). *World Yearbook of Education 2012, Policy Borrowing and Lending in Education*. London: Routledge, str. 3–17.
- Svet EU (2011) Priporočila Sveta z dne 28. junija 2011 o politikah za zmanjševanje osipa. Bruselj: Svet EU.
- Svet EU (2013) Sklepi Sveta o naložbah v izobraževanje in usposabljanje – odziv na sklepe Sveta o ponovnem razmisleku o izobraževanju: naložbe v spretnosti za boljše socialno-ekonomske rezultate in letnem pregledu rasti za leto 2013. Bruselj: Svet EU.
- Svet EU (2015) Sklepi Sveta o zmanjšanju osipa in spodbujanju šolskega uspeha. Bruselj: Svet EU. Bruselj: Svet EU.
- Svet EU in Evropska komisija (2012) Skupno poročilo Sveta in Komisije za leto 2012 o izvajanju strateškega okvira za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (ET 2020), Izobraževanje in usposabljanje v pametni, trajnostni in vključujoči Evropi. Bruselj: Svet EU in Evropska komisija.
- Svet EU in Evropska komisija (2015) Skupno poročilo Sveta in Komisije za leto 2015 o izvajanju strateškega okvira za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (ET 2020), Nove prednostne naloge za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju. Bruselj: Svet EU in Evropska komisija.
- Štefanc, D. (2008) Ideje neoliberalizma v procesih rekonceptualizacije obveznega splošnega izobraževanja: nekatere teoretske poteze in praktične implikacije. *Sodobna Pedagogika* 3, str. 10–31.

- Štremfel, U. (2014) Slovenia on its own way towards improving PISA results. *Šolsko polje* 25 (5–6), str. 29–51.
- Štremfel, U. (2016) Pravičnost in/ali učinkovitost v kontekstu izobraževalnih politik v Evropski uniji. *Šolsko polje* 27 (5–6), str. 119–142.
- Štremfel, U., Šterman Ivančič, K. (2018) Why is ESL a problem for contemporary (EU) society?. V Štremfel, U., Vidmar, M. (ur.). *Early school leaving: contemporary European perspectives*. Digitalna knjižnica, Dissertationes 32. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 355–370.
- Štremfel, U., Straus, M., Lajh, D. (2014) Sprejemanje rezultatov PISA 2009 v Sloveniji skozi prizmo javnopolitičnega učenja. *Šolsko polje* 25 (1–2), str. 79–104.
- Turnbull, N., Hoppe, R. (2018) Problematizing ‘wickedness’: a critique of the wicked problems concept, from philosophy to practice, Policy and Society DOI: 10.1080/14494035.2018.1488796.
- Verweij, M., Douglas, M., Ellis, R., Engel, C., Hendriks, F., Lohmann, S., . . . Thompson, M. (2006) The Case for Clumsiness. V Verweij, M., Thompson, M. (ur.). *Clumsy Solutions for a Complex World: Governance, Politics and Plural Perceptions*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, str. 1–27.
- Vidmar, M., Rutar Leban, T. (2018a) The interplay of factors contributing to ESL at the levels of the individual, the family and social background. V UŠtremfel, U., Vidmar, M. (ur.). *Early school leaving: contemporary European perspectives*. Digitalna knjižnica, Dissertationes 32. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 135–154.
- Vidmar, M., Rutar Leban, T. (2018b) The interplay of factors contributing to ESL at the school level. V Štremfel, U., Vidmar, M. (ur.). *Early school leaving: contemporary European perspectives*. Digitalna knjižnica, Dissertationes 32. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 155–170.
- Vidmar, M., Rutar Leban, T., Vršnik Perše, T. (2018) The interplay of factors contributing to ESL at the system level. V Štremfel, U., Vidmar, M. (ur.). *Early school leaving: contemporary European perspectives*. Digitalna knjižnica, Dissertationes 32. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 171–186.
- Weick, K. E. (1984) Small wins: Redefining the scale of social problems. *American Psychologist* 39 (1), str. 40–49.

Družbeni inženiring, znanstveni management in ideje o upravljanju komunikacije

Igor Bijuklič

Paradigma znanstvenega krmiljenja družbe doživi svojevrsten razmah v govorici družbenih znanosti najbolj izrazito v zgodovinskem obdobju ZDA (1880–1920), ki ga zaznamujejo nasilni družbeni pretresi in krhkost političnih institucij. V tem času se ideje scientizma uspejo preriniti v ospredje kot odgovor na hirajoče možnosti ameriškega creda v nenehno povečevanje blaginje. Neskončno zaupanje in zaverovanost v tehniko in tehnični napredek, s katerima bo možno dokončno razrešiti tudi vse človeške dileme in vzpostaviti družbo blagostanja, sta na poseben način že splošno prisotna v ZDA 19. stoletja, kar se izraža v edinstvenih utopijah,¹ ki v ostrem nasprotju kot malo kasneje pri Huxleyju ali Zamjatinu odprto pozdravljajo nastop družbe, v kateri bi na tehnične načine dokončno razrešili tudi dileme človeških zadev. Posebnost ameriške tehnične utopije je v tem, da

izhaja iz stanja, ki je že obstajalo, vendar ga še dodatno pogloblja v še več tehničnega napredka, ki bo odrešil ameriško družbo v smeri vzpostavitve novega družbenega reda; gospodovanja nad naravo, odprave pomanjkanja, revščine, bolezni, vseh nevarnosti, skrajševanja ali celo odprave dela – nuje dela (Turk, 2011: str. 222).

Pozitivistična predpostavka, da bi morala veljati enotna načela spoznavanja v vseh znanostih, torej tista, ki jih pozna in postavi moderno naravoslovje, najbolj zadene ravno ob svet človeških zadev, ki ga družbene znanosti določijo kot svoj predmet preučevanja in razpolaganja, v katerem

¹ Primer tovrstne utopije je Bellamyjevo delo »Looking Backward« (1887), ki se je daleč bolj kot literarno delo uveljavilo kot relevanten reformistični program.

naj bi sedaj odkrivala njemu lastne zakone, ki naj bi imeli ravno takšen značaj nujnosti, kot to velja za zakone narave. Tovrstno odkrivanje zakonov družbe pa nima zgolj spoznavnih namenov, temveč naj bi pokazalo kako kontrolirati družbene fenomene in usmerjati dejavnosti ljudi, kar potrjuje vsesplošen razmah tehnične in inženirske govornice, ki vstopi v področje človeških zadev. Ko Arendt (1996) opredeli družbeni inženiring kot napor družboslovja, da bi izdelalo neko »družbeno tehniko, s katero bi celotna družba prišla pod nadzor znanosti« (Arendt, 1996: str. 51), izpostavi ravno ta vidik prizadevanj, in sicer da bo spoznavanje družbenih zakonov omogočilo, tako, kot so zakoni narave v fiziki to omogočili klasičnim inženirjem, nadvlado in racionalno kontrolo družbe in celokupnih človeških dejavnosti natanko tako, kot je predhodno uspelo inženirjem z naravo. V članku bom skušal predstaviti, kako so pod vplivom paradigme družbenega inženiringa nastajale ideje o upravljanju komunikacije in inženirskemu oblikovanju človeških kapacitet za namene družbene učinkovitosti.

Družbeni inženiring kot tehnično poseganje v človeške zadeve

Inženirstvo ni le podlaga nove discipline znanstvenega managementa, temveč tudi širše paradigme družbenega inženiringa in številnih takrat nastajajočih družbeni znanosti.² Jordan (1994) opozori, da so mnogi v progresivni dobi šteli Taylorjev znanstveni management kot pogloblitno disciplino te paradigme oziroma zaradi njegovih univerzalnih predpostavk in dovršenih principov kar kot družbeni inženiring sam. Inženirstvo instrumentalno sloni na modernem naravoslovju, torej na znanosti, katere namen je spoznavanje zakonitosti narave, ki so nujne in nespremenljive (zakonitosti področja, kjer ne more biti drugače, kot je). V tem pomenu inženirstvo nima spoznavnega motiva, temveč uporablja spoznane zakonitosti narave in se po njih ravna v svoji dejavnosti ustvarjanja in izdelovanja. Ključnega pomena je to, da inženirstvo ustvarja na področju narave tako, da vanjo posega in iz nje jemlje. Tisto, kar nastane z njenim preoblikovanjem ali obvladovanjem naravnih sil, pa postane del ustvarjenega, predmetnega sveta, ki je ločen od narave.

Paradigmo družbenega inženiringa je moč zapopasti kot megalomansko analogijo, ki zgoraj opisani inženirski princip prenese na področje človeških zadev, in sicer v prepričanju, da tako, kot lahko inženirji ustvarjajo na področju narave (iz narave), lahko družbeni inženirji ustvarjajo na

2 Najbolj očitno behaviorizma (Watson), ki je v svoji zasnovi postavljen kot inženirska tehnika za predvidevanje in kontrolo človeškega obnašanja.

področju človeka in družbe. Vendar kaj pomeni, da zdaj družba in človek postaneta objekt (snov) ustvarjanja? To več ne zadeva velikopoteznega ustvarjanja predmetnega sveta, ki je od moderne dobe dalje v domeni klasičnih inženirjev, temveč pomeni, da postane sprejemljivo po inženirskem principu posegati v področje, povsem drugačno od narave, v svet človeških zadev, medčloveških razmerij, odnosov ter zmožnosti. Prvič, ta obrat na široko odpre možnost, da človeka obravnavamo in z njim ravnamo kot s sredstvom. Drugič, tista ločnica, po kateri je bil svet človeških zadev razločen od narave v pomenu, da v njem ne vladajo naravni zakoni in da se zadeve lahko odvijajo tudi drugače, je s tem dokončno uničena. Namreč, družbeni inženiring se požene v dejavnost ob predpostavki, izraženi že v Comtovem pozitivizmu, in sicer, da tudi družbi vladajo njej lastni zakoni, ki so podobno kot naravni nujni in nespremenljivi. Vendar, da bi spremenljivi svet človeških zadev začel odgovarjati tem zakonom, mu morajo tako rekoč storiti silo. Zato je tudi bistvena poteza iz teh zakonitosti izpeljanih tehnik, kar potrjuje primer denimo moderne propagande, da sistematično onemogočajo same pogoje za človeško samoiniciativnost in spontano delovanje, s čimer šele lahko računajo na uveljavitev uniformnih vzorcev obnašanja. Podobno velja za vpeljavo »racionalnih sistemov« v znanstvenem managementu, ki iz sebe izključijo vse človeško subjektivno, od presoje do govorjenja, ravno zato, da standardizirajo in uniformirajo človeško odzivanje in početje.

»Inženiring soglasja«

Ko dejavnost inženirskega izdelovanja, načrtovanja in podobno zdaj poseže v svet človeških zadev, to ne zadene ob nič snovnega, čeravno vse obravnava kot material, pač pa ob odnose med ljudmi in njihove zmožnosti. Tako postane zamisljivo tudi nekaj takega kot inženirsko izdelovanje/oblikovanje tipično človeških zmožnosti (mnenje, govorjenje, soglasje), ki so prvenstveno zadeva in rezultat dejavnosti skupaj delujočih ljudi, nikakor pa ne material ali resurs v domeni izdelovalca in njegovega načrta. Prepričanje, da tudi tovrstne človeške kapacitete zdaj pripadajo izdelovanju, vselej predpostavlja izdelovalca, snov, iz katere izdeluje, in njegov načrt. Na področju človeških zadev to rezultira v tem, da je tisto dejavno sedaj izključno na strani izdelovalca, medtem ko postanejo človeške kapacitete oziroma ljudje sami tisto utrpevajoče, kar bo oblikovano in povzročano. Za Bernaysa (2005) kot očeta moderne propagande in PR je naloga novih propagandnih inženirjev v odnosu do ljudi ravno »vodenje, ukalupljanje njihovih misli, oblikovanje njihovih okusov, usmerjanje njihovih občutji, sugestija idej, regimentizacija njihovih mnenj« (Bernays, 2005: str. 9). Čeprav se tovrstna tehnicizacija in usredstvanje človeka ostro izključuje s

temeljnimi načeli demokratične politične ureditve, jo je bilo moč, vsaj ob njenem začetku v prvi polovici 20. stoletja, brez zadrege javno zagovarjati celo kot logični rezultat načina, kako je »demokratična družba organizirana« (ibid.), ali ga pozdravljati kot »resnično vladajočo moč naše dežele« (ibid.). To, kar naj bi sedaj predstavljajo resničnejšo moč³ od vsake politične oblasti, pa ne zadeva ob nič skrivnostno zarotniškega. Prej gre za povsem običajne ljudi, anonimne službujoče specialiste, ki pa za Bernaysa opravljajo ključno funkcijo – tehnično zagotavljajo »gladko funkcioniranje družbe« (ibid.), torej kako množice ljudi v vseh njihovih vidikih pripeljati do določene konformnosti v misli in dejanju, do kooperacije v enem. Ko Bernays (2005) brez večjih ugovorov razglasi inteligentno manipulacijo navad in mnenj množic za pomemben element v demokratičnih družbah, je to zato, ker pred seboj nima in tudi ne more imeti razreševanja vprašanj politične vladavine, saj inženirsko manipuliranje ravno naznanja demontažo možnosti političnih razmerij med ljudmi. Oznaka »demokratična družba« tukaj ne pomeni nič drugega kot ime za nekakšen kooperativni kolektivizem, ki se kot orjaški nacionalni kolektiv peha za rast splošne blaginje. Manipulacija razumljivo postane ključna sestavina tega, saj morajo biti ravnanja ljudi in njihove misli funkcionalne, da bi lahko pripravne služile za učinkovit pogon poglavitnih družbenih procesov, kot sta proizvodnja in potrošnja.

Od kod apologeti družbenega inženiringa jemljejo legitimnost za takšno početje? Odgovor na to vprašanje najdemo že v splošnih sodbah in predpostavkah psihologije množic (Le Bon), ki so človeško naravo opredelile kot iracionalno:

Tako moderni propagandist kot moderni psiholog ne upoštevata ljudi v množici na osnovi demokratičnih dogmatizmov o ljudeh kot najboljših razsodnikih o lastnih zadevah (Lasswell, 1934: str. 527).

Ravno tovrstne predpostavke so v odločilni meri narekovale »kalkulacijo zagotavljanja stalnih sprememb v navadah, obnašanju in vrednotenju, potrebnih za stalno adaptacijo« (ibid.) zahtevam družbenih procesov, ki se zdaj odvijajo v množičnem obsegu in gigantskih številih. Poseganje te vednosti na področje človeškega se (samo)prikazuje kot nevtralnno, ravno tako v primeru na njej osnovanih tehnik, kot je propaganda, ki naj bi bila tako nevtralna, kot je to »ročaj pumpe« (Lasswell, 1928: str. 264). S tem, ko propagando (tako kot druga tehnična sredstva) opredeljujejo kot nevtralnno, prepuščajo in prelagajo etično presojo njenih aktivnosti na (ne)plemenitost njenih uporabnikov in cilje, za katere si prizadeva. S tem

3 Pripisovanje moči tem novim specialistom gre brati predvsem v luči vse večje odvisnosti političnega establišmenta od uslug profesionalnih izdelovalcev imidža.

pa izpuščajo presojo tega sredstva samega, katerega poglobitni namen je »osredotočen na manipulacijo človeških bitji v skladne vzorce obnašanja« (MacIntyre v Cunningham, 2002: str. 137). Tehnično ravnanje z ljudmi kot razpoložljivimi resursi ne more biti nič nevtralnega, saj predstavlja specifičen način razkrivanja vsega človeškega kot materiala za prirejanje. Kot tako je v očitnem nasprotju s položajem, v katerem ljudje delujejo in zmorejo delovati po lastni in skupni presoji. V prvem primeru v te zadeve od zunaj in nad njimi posega izdelovalec in jih naredi za snov v lastni domeni, v drugem pa te zadeve ostajajo med ljudmi in se odvijajo v »med seboj« potekajoči dejavnosti »govorjenja in delovanja«. Očitna puhlost tistih zatrjevanj, ki propagando ali PR razglašajo kot sredstvo za doseganje demokratičnih idealov, je preprosto v tem, da – namenoma ali ne – spregledujejo radikalno izničevanje natanko tistega, kar razglašajo za cilj lastnih prizadevanj.

Kakšne implikacije imajo formulacije, kot je denimo »*manufacturing consent*« ali »*engineering of opinion*«? »Izdeltovanje soglasja« očitno ne pomeni, da mnogi in različni ljudje dosežejo med seboj soglasje z dogovarjanjem, posvetovanjem itd., temveč to, da so mnogi ljudje določeni kot tisti, ki morajo biti in-formirani, in to v pomenu: spravljeni v obliko (lat. *in-formare*) denimo eno-glasja, eno-početja itd. Poudarek ni na oblikovanju in posredovanju idej, temveč na njihovih miselnih zmožnostih, ki so tisto, kar je treba spraviti v obliko. S tem, ko v inženirski perspektivi postanejo človeške zmožnosti razumljene kot razpoložljive družbene sile (analogija s silami narave) v dosegu obvladovanja in namenskega sprožanja, se odpre pot, da se z ljudmi ravna kot s sredstvi, ki bodo neposredno služila produktivnim ciljem družbe oziroma kateremukoli družbenemu interesu. Družbeni interes kaže brati kot popolno nasprotje interesu v pomenu *inter esse* kot nekaj, kar je vmes med ljudmi samimi. Arendt (1996) interpretira nastop družbenega interesa kot nasledek monarhičnega gospostva enega, ki postane v množični družbi, organizirani kot gigantska družina, tista vladavina »Nikogar«, ki kot »domnevna enotnost ekonomskih in družbenih interesov ni vezana na nobeno osebo«, vendar zato ne vlada »nič manj despotsko« (Arendt, 1996: str. 42). V tem novem družbenem tipu egalitarnosti gre ravno za enakost v pomenu izenačenosti pred gospostvom družbenega interesa, ki sam po sebi nalaga izdelovanje uniformnosti in homogenosti zgolj zato, da bi pospešil svoje lastne procese rasti.

V idejah družbenega inženiringa ni narava tisto, kar je nasproti postavljeno, kar lahko objektivno opazujemo in s čimer ravnamo kot s »predmetom«, temveč to doleti neko drugo, človeško naravo, ki zdaj postane dosegljivi objekt računanja in razpolaganja. S tem pa ne razpade družba,

temveč gre za velikopotezno uničenje sveta predvsem v tistem pomenu, ki ga določa kot skupek vseh zadev, ki se »dogajajo samo med ljudmi, in se pojavljajo v ustvarjenem svetu« (Arendt, 1996: str. 55). Pravilneje bi bilo reči, da družbeni inženiring ne ustvarja na področju družbe, tako kot mehanski inženir ustvarja na področju narave, saj družba ni neka od njihovega poseganja neodvisna in že ustvarjena entiteta, temveč je družbeni inženiring tisto, kar ustvarja družbo samo, družbene odnose in razmerja.

Znanstveni management in tehnizacija človeških razmerij

Znanstveni management, kot ga je Taylor zasnoval v *Principles of Scientific Management* (1911), lahko štejemo za najbolj artikulirano disciplino širše paradigme družbenega inženiringa. »Znanstvenost« managementa ni spoznavna, temveč sestoji v posnemanju inženirskega načina uporabe znanstvenih izsledkov in predstavlja dovršitev gibanja industrijskih inženirjev in njihove ambicije, da bi z univerzalnimi principi družbo na novo organizirali v funkcionalno, učinkovito in ciljno orientirano organizacijo. Taylor izrecno pojasni, da

je mogoče fundamentalne principe znanstvenega managementa uporabiti pri vseh vrstah človeških dejavnosti, od najpreprostejših individualnih dejanj do dela v naših največjih korporacijah (Taylor, 1947: str. 7),

oziroma da lahko »iste principe uporabimo v vseh družbenih aktivnostih« (ibid.: str. 8). Haber (1973) navaja, da so tovrstna stališča kmalu postala splošna značilnost tedanjega reformizma, ki ni težil toliko k vsebinskim reformam, kolikor k metodi, ki bi bila temelj za vse reforme:

Vse tisto, kar je zdaj potrebno, je prenesti metode ekonomske učinkovitosti od posamičnih industrijskih korporacij k nacionalnemu organizmu kot celoti (Steinmetz v Haber, 1973: str. 110).

Taylorjev poglavitni inženirski problem namreč ni, kako učinkovito izrabljati naravne vire (to vprašanje šteje za odprto in že rešljivo), temveč, kako preprečiti izgube, ki nastajajo na strani človeškega elementa, kar je ključni in prelomni premik, ki ga opravi z znanstvenim managementom. Vprašanje učinkovitega organiziranja človeškega elementa naslovi kot vprašanje »nacionalne učinkovitosti«. Kot rečeno, pri managementu ne gre za nič posamičnega, temveč v izhodišču meri na organiziranje celotne družbe kot učinkovite. Čeprav začne na ravni proizvodnega obrata, ima pred seboj zakone in metode učinkovitosti, ki bi bili aplikabilni na vse zamisljive človeške aktivnosti. Ker je predmet inženirske obravnave sedaj človeški element, to pomeni, da v končni instanci poseže v celokupno področje človeških razmerij in odnosov. Tisto, kar razločuje Taylorjev

management od podobnih evropskih prizadevanj, je to, da svoje pozornosti ne usmeri neposredno v izdelovanje izdelka, temveč v predhodno sistematizacijo samega delovnega procesa, namenjenega izdelovanju. Zato v ospredju ni revolucioniranje mehanske plati proizvodnje, na kar meri fordizem, temveč je bistvo znanstvenega managementa »mentalna revolucija«, torej nekaj človeku notranjega in lastnega, kar se odvija v že omenjenih razmerjih in odnosih med ustvarjajočimi, v odnosu do samega sebe ter v načinih lastnih ravnanj.

Iz katere pozicije izjavljanja Taylor zahteva »mentalno revolucijo, ki naj bi zajemala globoke spremembe v mislih in odnosih obeh strani« (Taylor, 1947: str. 27)? To ni ne pozicija delavcev in ne več kapitalistov-lastnikov. Taylor govori iz pozicije nove vednosti, ki ne prihaja s strani mož, ki bi presojali po lastni pameti, temveč je »v rokah tisti, ki sledijo pravilom znanosti« (Haber, 1973: str. 29). Dva vidika te »globoke spremembe v miselnosti« sta ključna. Prvič, obe strani morata spoznati, da imata skupni cilj, zato mora konflikt in antagonizme preglasiti skoraj harmoničen tip kooperativnosti v pomenu »trdo vleči v isto smer« (Taylor, 1947: str. 30). Drugič, nastopiti mora spoznanje, da prejšnje »individualno znanje, mnenje, presojanje ali ‚približek na prst‘ [*rule-of-thumb*]« ne šteje več in mora biti nadomeščeno z »znanstvenim raziskovanjem in eksaktno znanstveno vednostjo« (ibid.: str. 31). Oba vidika sta povezana: skupno podrejanje znanstvenemu zakonu na področju človekovega udejstvovanja predpostavlja, da takim zakonom ni mogoče oporekati ali o njih razpravljati, saj so kot znanstveni fakti veljavni z eksaktnostjo kalkulacije; o njih ni mogoče imeti razhajajočih se mnenj.

Na strani managementa in managerja je, da po znanstveni poti določi veljavni »kako« sleherne dejavnosti, ga standardizira, kvantificira in spravi v zakonitosti, na strani delavca je, da ta določeni »kako« miselno sprejme kot veljavnega in se po njem v svoji dejavnosti ravna. Sprejetje tega »kako« skuša utemeljiti s tem, da bo slehernik, v koliko bo ravnal v skladu z določenim »kako«, ubogal »Razum« sam oziroma njegovo kalkulacijo o največji koristnosti za *vse*. Določitev načina izvajanja dejavnosti pa ni nekaj, kar ne bi obenem veljalo tudi za izvajalca samega, saj dejavnost ne poteka ločeno ali neodvisno od njega. Zato velja, da »morajo tako stroji človeškega kot nečloveškega izvora biti standardizirani« (Shenhav, 2002: str. 72). Nedvomno je ena izmed temeljnih potez Taylorja ta, da izpelje delitev družbe kot celote, in sicer na točki, ko se klasični »*homo faber*« oziroma posameznik, ki načrtuje in izdeluje, z managersko delitvijo dela razleti na dva bistveno nova in strogo ločena dela. V osnovi imamo zdaj dva razreda: na eni strani tiste, ki znanstveno načrtujejo, vodijo, upravljajo, na drugi pa tiste, ki le še izvajajo naštetu. Ta stroga razmejitev mišljenja

od početja – oboje ni več prisotno v enem človeku – pomembno zadeva tudi ob področje prihodnjega védenja in znanja, ki mora ravno tako postati planirano, saj mora vsaka od strani védeti in znati toliko, kolikor je treba, da ustrezno izvajata svoje naloge. To pa ne velja le za védenje, povezano z delovnim procesom, temveč gre za zmožnosti mišljenja same, saj v tej delitvi izvajalec ne potrebuje misliti, ker zanj preprosto že misli upravljavec. Ker je bila managerska paradigma zamišljena kot metoda za celoto, pri naša ta delitev povsem novo obče razmerje med »enimi« in »drugimi«.

Ta Taylorjeva delitev, ki je v središču znanstvenega managementa, naznanja ločenost misli in dejanja, ki bo spočenjala »tehničnost« človeških razmerij v moderni družbi. V tem položaju postane nekaj običajnega, da tisti, ki si zamišljajo neko dejavnost ali početje, tega ne izvedejo sami, temveč izvajanje prepustijo ali nalagajo drugim. Ti drugi, ki to izvajajo, izvajajo nekaj, kar ni rezultat njihove miselne dejavnosti in odločitve, tako tudi premišljevanje lastnega početja izgubi zanje smisel, ali bolje, »odrešeni« od odgovornosti tega premisleka, saj so namesto njih to že opravili načrtovalci, medtem ko je njihova naloga le, da načrte teh prevedejo v konkretna dejanja.⁴

Od Taylorja naprej lahko govorimo o nadaljnji odtujitvi od že tako odtujenega človeka in ne več o ‚odvzemu vednosti hlapcu‘, saj Schmidt nikakor ni več podoben kakršnemu koli hlapcu, temveč je le ‚čisto sredstvo‘ in ‚nemo orodje‘ (Marković, 2006: str. 41).

Ko ljudje več ne delujejo po lastni presoji in iniciativi, temveč kot rezultat odločitve nekoga drugega, se po definiciji znajdejo v položaju, ko njihovo dejavnost začnejo določati signali in ukazi. Ta ločenost misli in dejanj, ki niso več skupaj prisotna v posamičnem človeku, temveč sta dve različni področji nadaljnje specializacije, je ena ključnih potez organizacijskega principa managerizirane družbe. Namreč skupaj z vpeljevanjem tega principa kot občega pridobijo nove tehnike upravljanja komuniciranja polna pooblastila in nalogo, da povezujejo in vzdržujejo tako razločeni strani v učinkovito celoto. Degradacija človeške zmožnosti govorjenja, ki zajema tako načrtovalce kot izvajalce, izvira iz te instrumentalizacije jezika v nabor ukazov. Najočitnejši dokaz o odvečnosti človeških kapacitet, s katerim ljudje ubesedujejo in opisujejo skupni svet iz različnih perspektiv, najdemo v moderni propagandi sami, saj ta prvenstveno meri na

4 Ta položaj, ki je v moderni družbi postal množičen, je v njegovih skrajnih konsekvencah premišljevala Arendt (2007) in prišla do »banalnosti zla« kot modernega fenomena nemišljenja (*thoughtlessness*).

5 Psevdonim, ki ga je Taylor dal izbranemu delavcu v enem svojih dialogov, kjer delavca skuša napeljati, da sprejme managerski način dela.

transformacijo besed in jezika, ki ga prevaja v instrument, »zgolj še zvok, nekakšen simbol za neposredno izzivanje občutji in refleksov« (Ellul, 1973: str. 180). Moderna propaganda pa ne meri toliko na spreminjanje miselnosti množic, temveč je njen temeljni cilj organizacijske narave, kako organizirati, mobilizirati množice za doseganje ciljev, ki so že postavljeni, in je po tej plati sorodna znanstvenemu managementu.

Znanstveni management temelji na vzpostavitvi sistema, ki iz sebe izključi vse, kar ni moč računsko kvantificirati v obče veljavni zakon opravljanja neke vrste dela ali dejavnosti. Po drugi strani to pomeni, da so iz njega sistematično izključene človeške kapacitete individualne presoje ali mnenja. To je spričo Taylorjevega sistema nujno, saj je pluralnost tista, torej »različna mnenja in prakse, ki je po Taylorju ultimativni nasprotnik popolnega sistema« (Eriksson, 2011: str. 88). Taylor je pomen znanstvenega managementa opredelil ravno v tej smeri – kot »odpravo skoraj vseh razlogov za razhajanja in nestrinjanja med ljudmi« (Taylor v Eriksson, 2011: str. 88). Ta izključitev je začetno (samo)izvedena pri inženirjih samih, saj govorjenje več ni njihova poglobljena lastnost. Ker njihova vednost ne temelji na »teorijah in mnenjih« (Haber, 1973: str. 43), temveč na dejstvih, so »inženirji ljudje redkih besed in mnenj ter bogati z dejstvi« (ibid.). Taylor sam opisuje svojo organizacijo (ASME)⁶ kot eno najbolj rigidnih družb v deželi, ki vztraja, da vse, kar jim je predstavljeno, »mora biti z najmanj besedami, kolikor je mogoče« (Taylor, 1947: str. 171). Temu primerno Mills v svoji analizi elit opredeli managerje kot predstavnike »dobe povzetrov, okrajšav, dwoodstavčnih spomenic« (Mills, 1965: str. 130).

Specialisti in laiki

Kakšne konsekvence ima ta nova vloga managerske vednosti upravljanja, ki temelji na znanstvenih dejstvih in ne več na mnenju, govorjenju? Širše gledano, so bile iz Taylorjevih odprtih predpostavk dosledno izpeljane številne antipolitične redefinicije »demokracije«, kjer bistveno in centralno vlogo pridobi »inženirsko osnovan model vlade« (Jordan, 1994: str. 86). To posebej velja za ZDA v progresivni dobi, kjer v republikanski ureditvi prvič množično vstopi označevalec »demokracija«, ki se začne pojavljati v kontradiktornih kombinacijah kot »*industrial democracy*« ali kot »*science of democracy*«. Tako postane možno zamišljati si demokracijo izven vsakršne oblasti *demosa* in onkraj politike same, in sicer kot nekaj, kar zadeva ob področje »metod in namenov upravljanja z ljudmi« (Haber, 1973: str. 48). Taylorjeva izključitev subjektivnih kapacitet človeka iz

6 *American Society of Mechanical Engineers.*

managerskega sistema je Lippmannu,⁷ kot enemu ustanovitvenih avtorjev komunikacijskih študij in apologetu propagandne manipulacije, osnova za novo področje, kjer bo izpeljeval tehnike administriranja »velikih enot« na terenu množičnega komuniciranja. Njegov osrednji teorem o »izdelovanju privolitve« cilja natanko na tisto, kar je v taylorističnem sistemu »izključeno«, torej na mnenja, govorenje, skratka na potencialno politično javnost, ki lahko ravno zato, ker znotraj depolitizirane, managersko organizirane družbe več ne šteje, postane predmet sistematičnih in metodičnih manipulacij kot uporabljiv vir in resurs družbotvornega početja ali kot vnaprej izdelana legitimizacija (privolitev) in podpora družbenemu projektiranju. Legitimnost voditeljstva se ne more vzpostaviti izven ali brez privolitve vodenih, saj računa ravno na kooperacijo družbe na ravni celote, ki je njen fundament. Lippmann je bil eden izmed tistih, ki je polno računal na plodnost te nove inženirske dinamike v interakciji med eksperti in ne-več-javnostjo. Če se Taylorjeva prizadevanja, da bi trajno odpravil vse razloge za razhajanja in nestrinjanja med ljudmi, vsaj izvorno nanašajo na dejavnost delovnih in proizvodnih procesov v tovarnah ter njihovega organiziranja pod znanstveno metodo, ima Lippmann pred seboj že izhodiščno povsem drugo in drugačno področje. To ni več področje dela in izdelovanja, temveč področje javnega (skupni svet), torej tistega potencialno političnega mesta, kjer lahko mnogi stvari vidijo v različnih perspektivah. Natanko tukaj mora zdaj izdelovanje ali inženiring privolitve (enoglasja) odstranjevati razloge za nestrinjanja med ljudmi, torej eliminirati pluralnost tam, kjer je najbolj običajna, dokler ljudje delujejo in imajo različna mnenja o skupnih zadevah.

Teorem o »izdelovanju privolitve« je Lippmannov odgovor na vprašanje konsenza, ki je medtem postal osrednji nacionalni interes. Ker pa je konsenz sam izgubil svoj prejšnji politični značaj in postal prerogativ učinkovitosti družbenih procesov, k temu vprašanju tudi pristopa tehnično, kot inženir-izdelovalec. Tista politična maksima ameriške republike, ki govori o »*consent of the governed*« ali o soglasju vladanih, na kateri sloni legitimnost vsake vlade, je s tem izgubila vsakršen smisel, saj konsenz ne sme več nastajati med ljudmi, temveč je to nekaj, kar anonimni specialisti za krmiljenje sedaj lahko izdelajo po kanalih množičnega informiranja. Ker konsenzualnost sedaj ni več zadeva državljanov, temveč pri Lippmannu operativni imperativ družbe, ki je razpadla na specialiste in laike, na načrtovalce in izvajalce, tudi razumljivo ne govori o konsenzu, ki bi nastajal v skupnosti med ljudmi, temveč govori o inženirskem

7 Peters (1989) poudari, da je referenčnost Lippmannovih del v kanonu družbenih znanosti in komunikacijskih študij predvsem posledica historične zmage tehnokratske paradigme nad ostalimi razumevanji množičnega komuniciranja in javnosti.

izdelovanju konsenza kot manipulaciji simbolov in izrabljanju emocionalnih apelov:

Zaradi njihove transcendentne praktične pomembnosti noben uspešen voditelj ni nikoli opustil kulture simbolov, ki organizirajo njegove sledilce (Lippmann, 1960: str. 234).

Ta obrat mu omogoči že omenjena negacija političnih zmožnosti ljudi. Predpostavka o »nerazumski naravi« ljudi, ki v javnih zadevah lahko vodi le v samoprevaro in zmoto, tako neposredno upravičuje vpeljava manipulativnih tehnik, ki izzivajo privolitev, pristanek ali enoglasje. Družba, ki jo je Lippmannova doba razumela kot orjaški kooperativni kolektiv, sedaj zahteva stanje permanentne konsenzualnosti, brez katere si celote družbenih procesov in njih krmiljenja, ki sedaj računajo na množično podporo, ni moč zamišljati. Ko Bernays (1961) utemeljuje funkcije in cilje PR tehnike, izpostavlja natanko to:

Strinjanje glede splošnih družbenih namenov je esencialno za napredek. /.../ Brez tovrstnega strinjanja, brez združenega namena, ni napredka in enota zagotovo pade (Bernays, 1961: str. 127).

Managerski sistem kot princip komunikacijskega organiziranja družbe

Ena od ključnih kategorij znanstvenega managementa je sistem. Razpredanja o učinkovitosti organizacijskih sistemov v znanstvenem managementu imajo po Erikssonu (2011) svojevrstno odmevnost v reformistično navdahnjenih ZDA, ki v njih prepozna potencial »politične filozofije birokratskega vladanja« (Waring v Eriksson, 2011: str. 91). Govorjenje o sistemih, ki je prisotno v gibanju mehanskih inženirjev, prevzame znanstveni management in ga formulira kot svojo kategorijo (managerski sistem). S tem preide pomen sistematizacije, ki se je v prvem primeru nanašala na standarde tehničnih orodij, k načinom človeškega organiziranja. V ospredju je vprašanje, kako dosedanje »predmanagerske« načine raznovrstnega človeškega organiziranja zajeti v paradigmo managerskega sistema. Pojem sistema, ki se je uporabljal na področju standardizacije mehanskega inženiringa, so inženirji, da bi lahko postali managerji, po analogiji »aplicirali na družbene in organizacijske probleme, ki s tem postanejo homologni problemom iz področja tehnike« (Shenhav, 2006: str. 72). S to potezo se dovrši predpostavka o družbah, organizacijah, kot tudi človeških dejavnostih kot »zadevah inženirskega krmiljenja (*engineerable*)« (ibid.). To je sestavni del Taylorjeve zastavitve managementa kot univerzalne metode, ki meri na to, da so lahko »vsa družbena, politična ali

kulturna vprašanja zastavljena in analizirana kot sistemi in podsistemi in razrešena s tehničnimi sredstvi« (ibid.: str. 74).

Prepričanje, da lahko managerski sistem zagotovi trajnost, stabilnost, predvsem pa učinkovitost sleherne organizacije, s katerim se ne more primerjati nobeno politično organiziranje ali kateri koli drug način, temelji na prelomni postavitvi. Če je namreč trajnost »tradicionalnih« oblik človeškega organiziranja še vedno odvisna od ljudi, njihovih zmožnosti delovanja in posredovanja prihajajočim, je sistem nekaj, kar naj bi trajanje in stabilnost organizacije zagotovilo tako rekoč onkraj omejenih človeških subjektivnih zmožnosti oziroma za ceno človeka samega. Taylorjeva maksima pravi natanko to: »V preteklosti je bil na prvem mestu človek, v prihodnosti bo na prvem mestu sistem« (Taylor, 1947: str. 7). Dejstvo, da naj bi v prihodnjem organiziranju prvo mesto pripadalo sistemu in ne človeku, ne pomeni, da je človek iz njega odstranjen. Ravno nasprotno: človek je v njegovem središču, vendar ne kot avtonomen, temveč kot na razpolago postavljen, kot funkcija, katerega ravnanje ni več v domeni njegove presoje, temveč kalkulacije in metode.

Tayloristična obravnava organizacijskih sistemov sicer temelji na omenjeni »izključitvi« človeške pluralnosti in subjektivnosti, vendar znotraj sebe ohrani in vzpostavi povsem drugačno perspektivo dejavnosti komuniciranja. V Taylorjevem sistemu postane tako dejavnost dela nekaj, kar uravnavajo določljivi generalni zakoni, ki naj bi izvirali iz dejavnosti same. Tako določena postane dejavnost komuniciranja razstavljiva in sestavljiva v »modificiran red, podvržen racionalnemu oblikovanju« (Eriksson, 2011: str. 96). Podobno, kot so se lotevali odkrivanja družbenih zakonov, ki naj bi imeli ravno takšen značaj nujnosti kot naravoslovni, tako so obravnavali področje komuniciranja kot nekaj, kar lahko postane podrejeno regulaciji, saj zakoni, po katerih se ta vrši, niso »formulirani le tako, da ustrezajo analizi, temveč tudi tako, da omogočajo manipulacijo« (ibid.: str. 77). V pogojih tayloristične kooperacije postane komunikacija ključna sestavina organizacijskega sistema, ki načrtovalce poveže z izvajalci v efektivno celoto, torej mesto, kjer se pretakajo komande in izvaja kontrola procesa, ne pa odvijajo razprave in skupna posvetovanja. Ta celota je zdaj komunikacijsko organizirana na način, da komunikacija postane »formalna struktura, ki sistematizira funkcijski performans danega sistema« (ibid.: str. 86). Ta struktura tudi ne potrebuje več centra v pomenu subjekta kot neke vrhovne avtoritete, ki presoja, saj Taylorjev sistem decentralizira kontrolo s tem, ko vse stavi na predeterminirano metodo, po kateri je vsakemu že vnaprej določeno to, kar pripada njegovi funkciji. Komunikacija kot struktura te celote postane nerazločljiva od nalaganja in izvajanja zahtevanih nalog, njihovega usmerjanja in povratne kontrole. Kot

taka dobi dejavnost komuniciranja povsem nov instrumentalni karakter in postane ciljno naravnana funkcija organizacijske in družbene učinkovitosti. Če vemo, da je pluralno govorjenje izključeno iz managerskega sistema, potem si ni težko predstavljati, kako malo bo imela od tod izpeljana komunikacija opraviti s človeško dejavnostjo raznovrstnega predstavljanja in opisovanja sveta. Iz tega vidika taylorizem odpira nove pogoje in funkcije komunikacije, ki sicer položijo zasnovo novi paradigmi, vendar še ne v obliki teorije in znanstvene konceptualizacije. To delo je dosledno opravljeno znotraj t. i. komunikacijskih študij, ki se naslonijo na Taylorja predvsem iz razloga, ker je tedaj predstavljal najbolj obetavno in artikulirano »obljubo za izpolnitev vizije o znanstveno upravljani družbi« (ibid.: str. 85), katero so zasledovale tudi družbene znanosti. S tem, ko njihovo raziskovanje komunikacije prevzame tayloristično perspektivo, že v izhodišču umesti svoj objekt preučevanja v instrumentalni in tehnični kontekst in ga temu ustrezno obravnava skozi mehanizme, kanale, modele, predvsem pa učinkovanja in merjenja le-tega. Eriksson (2011) izpostavi, da se to prevzemanje ne zgodi le na zamejeni relaciji, temveč so pojmovanja družbe v progresivni dobi kot orjaškega kolektiva oziroma celote botrovala, da je dejavnost komuniciranja postala instrumentalno razumljena kot funkcija administriranja tudi na ravni znanstvenega koncepta. Temu ustrezno je bila raziskovanju komunikacije poverjena družbena naloga, da »zagotavlja znanje o komunikacijskih sredstvih, praksah in učinkih« (ibid.: str. 96), torej vzvodih, ki bi družbo vzpostavljali kot upravljavsko celoto.

Sklep

Znanstvene konceptualizacije komunikacije se večji del odvijajo znotraj paradigme družbenega inženiringa, ki družbo obravnava kot upravljivo celoto. Tukaj komunikacija ni razumljena kot nekakšna »konstitutivna vez«, kot način biti (v) skupnosti, temveč je konceptualizirana kot organizacijska funkcija družbe, s katero se ta vzpostavlja in vzdržuje. Scientifikacija komunikacije naposled proizvede spoznaven in razpoložljiv objekt, kar uravnavajo njej lastne in določljive zakonitosti. Kot takega ga je moč obravnavati kot nekaj ločenega in od »zunaj«, kot nekaj, kar lahko obstaja kot izoliran del družbene strukture (metafora o komunikaciji kot živčnem sistemu družbe). Ta ločitev vzpostavi komunikacijo kot instrument kontrole, organiziranja in upravljanja, ki ni več vezan na skupnostno ali politično dejavnost ljudi, temveč na družbene procese in njihovo krmiljenje. V trenutku, ko je komunikacija razumljena kot družbeni proces, postane osrednja funkcija družbenega sistema, in sicer ravno tista, ki integrira vse, kar je še ostalo nedružbenega, in vse, kar bi se kot tako utegnulo pojaviti. Tako dobimo dvojnost, kjer se kontrola

komunikacije (preko znanstvene metode) kot družbenega procesa izteče, da sama »kontrolirana« komunikacija izvaja kontrolo družbenega procesa. Instrumentalizacija komunikacije kot razpoložljive funkcije se dopolnjuje z idejami znanstvenega managementa F. W. Taylorja kot tudi s širšo paradigmo družbenega inženiringa. Iskanje in izdelovanje univerzalnih principov, ki bi po znanstveni metodi krmilili družbo in vsako dejavnost v njej posebej, pripelje komunikacijo v samo središče teh metod, principov in vzvodov. Tako razumljena komunikacija postane poglobitveno mesto, koder bodo potekale tudi ključne razprave v sociologiji in psihologiji, in sicer z bistvenim poudarkom na izgrajevanju harmonične, integrirane in učinkovite družbe. Tukaj lahko najdemo izhodišča, iz katerih so se povzpele prve legitimacije moderne propagande in PR ter se brez večjih težave prerinile v ospredje javnih razprav, ko so manipulacijo s simboli, jezikom in čustvi predstavljale kot legitimna sredstva, ki »zgolj« ustvarjajo in vzdržujejo družbo.

Viri in literatura

- Arendt, H. (1996) *Vita Activa*. Ljubljana: Knjižna zbirka KRT.
- Arendt, H. (2007) *Eichmann v Jeruzalemu*. Ljubljana: Študentska založba.
- Bellamy, E. (1887/1996) *Looking Backward*. New York: Dover Publications, Inc.
- Bernays, E. L. (1928/2005) *Propaganda*. New York: IG Publishing.
- Bernays, E. L. (1923/1961) *Crystallizing Public Opinion*. New York: Liveright Publishing Corporation.
- Cunningham, S. B. (2002) *The Idea of Propaganda: A Reconstruction*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Ellul, J. (1968/1973) *Propaganda-The Formation of Men's Attitude*. New York: Vintage Books.
- Eriksson, K. (2011) *Communication in Modern Social Ordering: History and Philosophy*. London: Continuum.
- Haber, S. (1973) *Efficiency and Uplift*. Chicago: The Chicago University Press.
- Jordan, J. M. (1994) *Machine-Age Ideology: Social Engineering and American Liberalism, 1911-1939*. USA: The University of North Carolina Press.
- Lasswell, H. D. (1928) The Function of The Propagandist. *International Journal of Ethics* 38 (3), str. 258-268.
- Lasswell, H. D. (1934) Propaganda. *Encyclopaedia of the Social Sciences*. V Seligman, E. A., Johnson, A. (ur.). New York: Macmillan, Vol. 12, str. 521-28.

- Lippmann, W. (1922/1960) *Public Opinion*. New York: The MacMillan Company.
- Marković, A. (2006) »Kaj« je Frederick Winslow Taylor. *Management* 1 (1), str. 31–48.
- Mills, W. C. (1965) *Elita oblasti*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Peters, J. D. (1989) Satan and Saviour. Mass Communication in Progressive Thought. *Critical Studies in Mass Communication* 6 (3), str. 247–263.
- Shenhav, Y. (2002) *Manufacturing Rationality: The Engineering Foundations of the Managerial Revolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, F. W. (1947) *Shop Management, The Principles of Scientific Management, Testimony Before the Special House Committee*. New York: Harper&Brothers Publishers.
- Turk, P. (2011) Tehnokracija in ameriška tehnična utopija. V Magajna J., Kuzmanič, T. (ur.). *Ponovna iznajdba Amerike*. Ljubljana: Mirovni inštitut.

Conceptualising postfeminism: Transtemporal interaction as a bridge between history and ethics

Ana Mladenović

One way of approaching the various philosophical, political, epistemological and methodological implications of the grand project that is feminism is through a historical lens.¹ This does not necessarily bring us closer to a unitary definition (and we could argue that is not the goal), but it does provide us with certain tools for achieving what Christina Hughes refers to as a “conceptual literacy” (2002: p. 3), sensitising us “to the political implications of contestation over the diversity of conceptual meanings” (ibid.; see also Kohli and Burbules, 2013: p. 19). This paper argues that the essence of feminism lies in the complexity of the many voices, stances and often even opposing ideas stemming from a provisional commonality. A historical outlook allows us to explore the transformations of what could broadly be defined as feminist thought in different social, cultural and economic contexts. However, this paper tackles some of the arguments why analysing the history of feminism exclusively as a linear progression of different phases does not suffice. In examining the history of feminism, even the famous wave analogy has its downsides, namely excluding certain activities, places and social groups and assuming inevitable declines leading up to crests.² The temporality of feminism is thus a great starting point to outline the complexities of the movement, but going forward, it is the feminist substance, core values and ethics that should be the main focus.

1 An early draft of this article was presented at the Gender and Education Association Conference at Middlesex University, London, in June 2017, under a slightly different title.

2 For a more comprehensive critique of the wave theory, see Kohli and Burbules (2013: p. 23–24).

Nevertheless, this paper will begin somewhat teleologically and later highlight the importance of the heuristic and ontological dimensions of feminism. Feminist research has always taken an interest in the field of education as an area of important critical reflection. The focus of main feminist concerns in education has shifted through time. To quote Gaby Weiner (1995: p. 2–3):

Feminists working in education have certainly moved forward in the last two decades from the position of having to provide evidence of female disadvantages and gender discrimination in order to enable girls' and women's issues to be placed on the educational agenda to articulating a value system and practice of feminist education that allows for greater sexual equality at the same time as acknowledging the differences that separate women.

In this regard, the important questions are those concerned with what different perspectives and strands of feminism have to offer and in what ways they could influence or deal with gendered relations of power in education, since particular forms of feminism can contribute to a myriad of different outcomes. Focusing on the field of education, the dimensions of the current postfeminist climate will first be examined and contextualised as a legacy of liberal feminism, based on dualistic logic. Discussing the inaccuracies of the popular postfeminist stance that feminism is no longer needed in today's society, an attempt at a possible reconceptualisation of postfeminism will be outlined. It will be grounded in the concept of transtemporal interaction proposed here, establishing open spaces for critical conversations and interactions with our foremothers and fellow contemporary feminists, while adopting and contributing to a set of feminist ideas needed in contemporary postfeminist society. By engaging in this, we acquire and disseminate different, more radical feminist ideas enabling us to use postfeminism as a "conceptual tool" to address the complex implications of various forms of feminism (such as liberal feminism) over time (Ringrose, 2007).

Conceptualising postfeminism

Conceptualising postfeminism: various definitions and liberal feminist heritage

There is an ongoing debate in feminist circles about postfeminism and how to conceptualise it. Is it a continuation of feminism or a historical break with it? The term is contested and has been thematised in various different ways: as a historical shift, as a backlash against feminism, to capture a sense of an epistemological break within feminism, suggesting alignment

with other “post” movements and to propose connections with the Third Wave, as Rosalind Gill (2016: p. 612) reminds us. Highlighting the social changes and the fact that feminism has a new visibility in popular culture, Jessalynn Keller and Maureen Ryan call for new understandings on the ways in which “emergent feminisms” pose a “challenge to postfeminist media culture” (2015, in Gill, 2016: p. 611). They question the usefulness of the concept of postfeminism in a world where feminism no longer seems to be in retreat. Ann Brooks, meanwhile, understands postfeminism as an “expression of a stage in the constant evolutionary movement of feminism /that/ has gained greater currency in recent years” and is now seen as a “useful conceptual frame of reference encompassing the intersection of feminism with a number of other anti-foundationalist movements including postmodernism, post-structuralism and post-colonialism” (2003: p. 1). Angela McRobbie, on the other hand, defines it as a “gender regime” undoing feminism (2009) or “an active process by which feminist gains of the 1970s and 80s come to be undermined”, making feminism a “spent force” (2004: p. 255). Building on this and answering to concerns voiced by Keller and Ryan, Rosalind Gill, who defines postfeminism as a “sensitivity, deeply enmeshed with neoliberalism” (2016: p. 611), sees its relevance as an analytical category and believes it has a lot to offer in reading the current moment, aiming to show how some of the popular mediated feminism circulating is distinctively postfeminist in nature (*ibid.*).

Focusing on postfeminism in education, Jessica Ringrose (2007) shows how certain postfeminist discourses draw from liberal feminist theory. Liberal feminism’s attention to equal rights was based on evidence of girls’ underachievement in education. It campaigned for change, but change within the existing system and “with minimal disruption” (Weiner, 1995: p. 67). The primary goal of liberal feminism has been to alter attitudes, to change the treatment of girls in schools and to do so using legal practices (Acker, 1994, in Kohli and Burbules, 2013: p. 84). According to Weiner (1995: p. 54), liberal feminism has been the most generally accepted and long-lasting of all feminisms due to its modern terminology and focus on legal terms and mainstream values (such as equal access, equal opportunities and equal rights).

Simply by looking at the vast body of research regarding the ongoing moral panic about boys’ underachievement in education (see Epstein et al., 1998; Francis and Skelton, 2005; Ringrose, 2007, 2013), it would seem that liberal feminism succeeded in its demands. The girls are discursively positioned as the winners of today’s education systems and compared with the boys as the losers on the other side of a binary opposition. By narrowing the focus of gender debate in education solely on performance,

liberal feminism contributed to the celebratory postfeminist discourses about successful girls and sparked an over-concern with unsuccessful boys. Ringrose (2007: p. 473) points out how liberal feminist conceptualisation of gender as an abstract, stand-alone variable consolidates the dualistic logic and masks the complexity of a sociocultural context.

Some of the main liberal feminist concerns regarding the equality of opportunity in education have indeed largely been addressed (Skelton and Francis, 2009), but one cannot ignore Ringrose's critical assessment of liberal feminism's legacy in today's postfeminist society. Even where gender equality is legally and formally achieved, the everyday experiences of pupils and teachers speak of deeply rooted gender relations of power in education, letting us know that feminist ideas should not be regarded as obsolete. Today, more than ever, there is an evident need to address more radical feminist agendas illuminating how gender dynamics inform day-to-day practices in classrooms (ibid.). This could be done in a two-step process, with the final goals being:

- to establish active engagement with the work of our feminist foremothers,
- to formulate open and critical discussions with contemporary colleagues and
- to engage in inclusive interactions with young individuals, feminists of the future.

The concept of transtemporal interaction encompasses all these aspects. We will return to it after briefly discussing the two prerequisites needed to achieve it.

Conceptualising postfeminism: temporality, substance and relation to feminism

The first step in the process towards transtemporal interaction is to look past the temporal contextualization of postfeminism. Feminist history cannot be sufficiently comprehended as an evolutionary progression of historical phases. Moreover, if we understand the "post" in postfeminism as a historical break, we deem feminism dead. The temporal meaning of "post" itself indeed signifies the need for something to be exceeded. As Misha Kavka argues, the "post" offers to situate feminism *in* history by proclaiming *the end* of this history", confirming feminist history "as something that we know to have existed because we can now say it no longer does" (2002: p. 30). However, is it even possible to consider society as postfeminist, knowing that gender is still one of the most important structuring factors? If we conceptualise postfeminism as something that

transcends the need for gender equality – that is, as a quality of post-gendered society, rendering feminist ideas obsolete –, we define it as an ideal towards which to strive. It is unfortunately apparent that contemporary society is far from this ideal and at times seems to be drifting even further from it. Postfeminism, if conceptualised in its temporal form, cannot be understood as anything else but a historical break with feminism and thus signifies the end of feminism as we know it. However, as Kavka reminds us, the problem with such conceptualisation is that feminism is not dead, though specific projects of feminism might have come and gone. Feminism today is very much alive, and we know this “not least from the existence of the very debates about the meaning of ‘postfeminism’” (ibid.: p. 31).

By moving past a teleological understanding of feminist history, postfeminism is seen neither as a continuation of feminism nor as a historical break with it: it is not a new wave or the next phase, but rather becomes something else entirely. Defining postfeminism ontologically, it is the reflexivity about core feminist values, investments and goals that come to the fore. Nevertheless, even when focusing on substance alone, the very meaning of postfeminism is highly contentious, as Kavka (2002: p. 32) argues:

The media has claimed it for the ‘backlash’ girls of conservative feminism; the Third Wave claims it for a younger generation of culturally savvy feminists /.../ ; poststructuralist academic feminists claim it for a pluralistic theoretical feminism that repudiates the supposed essentialism of the second wave; and ‘I’m not a feminist but...’ latecomers often claim it for a performatively wry and even light-hearted attitude to the self-serving proclamations of the masculine order. In social terms, there is also the complicitous form of ‘postfeminism’, in which women’s sense of empowerment is tied directly into what could be called old patriarchal institutions /.../ The most worrying definition of ‘postfeminism’, however, belongs to that group of mostly younger women /.../ who believe that feminism has already done its work by achieving as much social equality for women in the home and workplace as one could hope or even wish for.

If we focus on “the most worrying” (ibid.) definition, the one positioning postfeminism in relation to feminism, it becomes evident that feminism cannot be understood as redundant in today’s society. On the contrary, what contests this notion that feminism is no longer needed is precisely the new visibility and prominence of feminism. Emergent feminist issues, celebrity-sponsored campaigns (such as HeForShe), and topics

of sexism and sexual harassment (culminating in the #metoo movement) are all prominently featured in the media, and so are two specific versions of feminism that Gill (2016: p. 616–617) names “celebrity and style feminism” and “corporate or neoliberal feminism”, which offers work on the self as a solution to injustice, diminishing the significance of mutual cooperation in achieving social and political transformation. But even though feminism is currently a popular term, or – perhaps better – precisely because of that, we have to be aware of the fact that “alongside all these different iterations of contemporary feminism is an equally popular misogyny” (ibid.: p. 616). This is why we have to think about the nature and values of these newly visible forms of feminism, and the ethics behind them, while also keeping in mind the ever-present misogynies. And it is here that a notion of postfeminism could prove itself useful, providing we understand it as “an object of critical feminist analysis” (Gill and Scharff, 2011: p. 4) and a critical analytical category, designed to capture empirical regularities in the world (Gill, 2016: p. 621).

As such, postfeminism is an object of analysis, not a position or a perspective (ibid.). It can be understood as a “set of dominant discourses that infuse and shape the zeitgeist of contemporary culture” (Ringrose, 2013: p. 5), rather than a continuation of feminism or a new version of it. If we define postfeminism in these terms rather than focusing on its teleological dimension, we can better understand and critically examine certain postfeminist trends embedded in the field of education. These position girls as the winners of globalisation and promote notions of female power and success (Ringrose, 2013). The “new sexual contract” (McRobbie, 2007) constructs girls as subjects of capacity. By entering the public sphere, women and girls become the object of government attention and concern, while being addressed as though they are already “gender aware”, as a result of equal opportunities policies in the education system. With this presumed feminist influence behind them, they are expected to be independent and self-reliant (Budgeon, 2001; Harris, 2004, in McRobbie, 2007: pp. 722–723). These female individualisation processes entail constant self-monitoring and require that young women put themselves at the centre of attention (McRobbie, 2007: p. 723). Women are thus “intensively managed subject/s/ of post-feminist, gender-aware biopolitical practices of new governmentality” (Rose, 1999, in ibid.).

The postfeminist discourse about “girl power” (Ringrose, 2007) claims that girls now have the capacity to do, be and have anything they want – if only they invest enough personal effort (Pomerantz and Raby, 2011: p. 550). Successful girls are offered as convincing evidence that girls today are not limited by structural constraints and gender inequality

(Aapola et al., 2005; Harris, 2004, in *ibid.*). Postfeminist discourses are thus based on the idea that girls and women no longer need feminist politics (McRobbie, 2009) since gender oppressions have evaporated and gender equality is presumed to be achieved (Pomerantz and Raby, 2011).

It can thus appear that feminism has brought “its own movement to a standstill”, to quote Iris van der Tuin (2015: p. xiv). It has, as Kavka (2002: p. 32) notes, “erased itself out of existence by its very success”. These are precisely the reasons why we need feminism now more than ever, as society still functions on patriarchal principles even if it is trying to present itself as gender-neutral or, paradoxically, even as newly feminist, as has been the case of late. This discrepancy can be observed in the generations of young women who believe they are liberating themselves while engaging in what McRobbie (2007, 2009) refers to as a “post-feminist masquerade”, a form of gender power securing the (re)production of masculine hegemony by means of ironic, quasi-feminist strategies of taking on highly-styled disguise of femininity. Paradoxically, though, the post-feminist masquerade emphasises its non-coercive status by presenting itself as a matter of personal choice (McRobbie, 2009).

Postfeminism operates on the principle of restructuring the relations and practices that were established as patriarchal in the Second Wave by ascribing to them positive, liberating meanings and carefully masking the social pressure and coercion tied to them. But simply rebranding certain practices as liberating does not make them essentially less oppressive. Feminism reminds us of just that, as van der Tuin (2015: p. 2) elaborates:

Feminism is a working through of Difference as a structuring principle of empirical realities as well as the social imaginary so as to seek less pejorative relations of (sexual) differing. I do not foresee a stabilization of differing relations – it is in fact not in the nature of difference as an active verb to stabilize – and therefore I predict that feminism has a long future ahead of itself. Feminists working through Difference can only be helped by embracing the work of feminist foremothers. Feminists of the past have engaged with the same game.

The second step towards transtemporal interaction has to do with uncovering gendered relations in education and society as a whole, especially those veiled in sophisticated postfeminist discourses. This cannot be done without reflecting on the prominence of postfeminism. Why is postfeminism such a powerful *modus operandi* in contemporary society? The obvious answer would be the role of different agents of socialisation, such as schools, mass media and popular culture, which, of course, cannot be overlooked. We have already addressed some of these topics.

However, there might be another aspect to the problem, tied closely to the feminist movement itself. We have to ask ourselves about the possibility of the postfeminist climate being partly a consequence of the lack of understanding and cooperation among feminists from the past and present generations. The feminist foremothers are often forgotten and the important work of Second Wave feminism too hastily written off or regarded as redundant. Is there perhaps not enough “transgenerational continuity” (van der Tuin, 2015) within feminism? Gill (2016: p. 618), for example, highlights how different versions of feminism that are prominently featured in contemporary culture “make visible very specific ‘generations’ of feminists” and how the media promote the growth of generational discord about feminism. The specific versions of feminism that are gaining visibility in today’s society seem to be postfeminist in nature and thus in complete discord with some of the core feminist values. Individuality is replacing solidarity and cooperation, and one could even make a case that the gaze of individuals has turned to the mirror and away from others. It is therefore easy to share van der Tuin’s concern about the consequences of torn and broken ties to the past. At this point, it would be useful to employ the concept of transtemporal interaction.

Transtemporal interaction

Transtemporal interaction is recognition of the constant need to converse and consult with, to read and reflect upon the work of feminists from both past and present and even yet to come. It encompasses the notions of cooperation, generativity,³ solidarity, conversations, interactions and interconnectedness. It is a concept we employ when we are thinking about feminist ethics and values. It can also help us with contextualising the commonalities and differences among particular schools of thought. Transtemporal interaction is a useful conceptual tool, allowing us to take feminist history into account, but not to be limited by its temporality. By employing transtemporal interaction, we refuse the evolutionary logic of viewing feminism as a teleological development of phases over time, and can review the relationship between feminism and postfeminism in ideological terms. We can fuel our knowledge about different generations and ask the important questions regarding the themes, ideas, perceptions and beliefs of feminism, but also those of postfeminism. By conversing with

3 The term “generativity” was coined by Erik Erikson, who defined it as a “concern in establishing and guiding the next generation” (1950, in Slater, 2003: p. 57). Here, it is understood more broadly and not just as a one-way street. Generativity entails interactions with others in ways that contribute not just to the next generation, but to every participating generation.

fellow feminists and looking back at the complex tradition of the Second Wave, it becomes evident that the foundations of postfeminist ideology are problematic.

One example of this can be observed in the field of education, where gender-binary conceptions of educational achievement are “easily recuperated into individualizing neo-liberal discourses of educational equality, and consistently conceal how issues of achievement in school are related to issues of class, race, ethnicity, religion, citizenship and location” (Ringrose, 2007: p. 471). This sentiment goes against some of the core feminist ideas and goals, as discussed in the works of prominent authors such as Kimberlé Crenshaw (1991) and Patricia Hill Collins (1990), who formulated and utilised the important – but nowadays unfortunately somewhat overused and often misinterpreted⁴ – concept of intersectionality. The postfeminist climate creates concerns about virtually every aspect of educational experience and outcomes, focusing on issues of agency and choice, success, aggression, sexuality, and sexualisation in schools. None of these are subject to critical assessment, because postfeminism fails to take into account gendered relations of power, instead making judgements and creating moral panic.

By engaging in transtemporal interaction, we make sure to always keep in mind the important feminist legacy but also to constantly question it. In this sense it is not just a process of adopting, but rather a generative practice. If we lose touch with the feminist past, if we fail to cooperate with contemporary feminists and to engage in conversations with young feminists, we actively hurt the future of feminism. The result of transtemporal interaction is a complex conglomerate of various feminist reflections, mindful of core feminist ethics. But what exactly are these?

The goal of feminist ethics is to eliminate or at least alleviate the oppression of any group of people, but most particularly women (Jaggar, 1992). Emancipation and empowerment are thus desired outcomes. Breanne Fahs, for example, wrote that one of the most troubling and dangerous patterns is the cultural tendency to twist and corrupt empowerment discourses, making them become clichéd, commodified, detrimental and ultimately disempowering (2011, in Gill, 2016: pp. 623–624). Postfeminism does just that. It restructures the relations and practices established as patriarchal in the Second Wave by ascribing to them new,

4 For an insightful thematisation of the current use of the concept, see Sara Salem’s (2016) text on intersectionality as travelling theory. Her thoughts on the subject are an excellent example of what transtemporal interaction as a generative practice entails – it is not simply about adopting a certain concept and using it without criticism, but rather truly understanding what our feminist foremothers had in mind and then building on it.

positive meanings and falsely positioning them as liberating to women. In this sense, postfeminism undermines feminist ethics.

Nonetheless, there is a potential to transform postfeminism to a notion that embraces the work of feminist foremothers and builds a strong foundation for the future of feminism, providing we understand it as a conceptual tool and use it accordingly. This process does not call for a redefinition of postfeminism and the end result most certainly is not a new, renamed version of the concept. It simply marks a different epistemological approach to the concept of postfeminism, defined by a critical reflection of gendered structural mechanisms of inequality it perpetuates. Transtemporal interaction seems particularly useful here, since it reminds us of precisely those core feminist values and ethics that have been forgotten in postfeminism. It can help us understand that patriarchy is sadly not a thing of our past, but rather very much the present state of our society. Focusing on the field of education specifically, transtemporal interaction can help us grasp how the dominant gendered educational discourse creates divides and isolates particular groups of students as the most marginalised as a means for competing for educational resources (see Ringrose, 2013). Transtemporal interaction utilises postfeminism as an analytical category, and such an outlook can serve as a gateway to thinking about the ways the future can be different.

One way this can be done is by establishing transgenerational continuity and actively engaging in the conversations about key feminist ethics. Yes, feminism is an umbrella term that incorporates different – indeed often opposing – schools of thought, as Becky Francis (2001: p. 162) argues. However, she goes on to say that “there remain unifying themes central to all feminist perspectives” (ibid.) and that these are the ones we need to keep in mind. Francis lists some of them: “a concern with gender; a perception of women as generally disadvantaged in gender relations (while often viewing men as requiring liberation too); a perception of this gender inequality as wrong; and consequently an aim to change things for the better” (ibid.). Kavka (2002: p. 33), meanwhile, argues that this inherent appeal to ethics is precisely the reason why feminism cannot have a linear history and should be understood as a name “for the pursuit of justice, unifying the multiple histories of particular struggles that sometimes overlap with and sometimes work against one another.” In the context of transtemporal interaction, that is by keeping in mind the underlying ethics, common goals and values of cooperation, postfeminism can be reconceptualised to become a fusion of “different spaces and moments, history and futuricity of feminist engagements with education /.../ used to trouble our ideas about what feminism has been, is and can be in relation to

the sexual politics of education and schooling”, as Ringrose (2013: p. 5) so aptly puts it.

Conclusion

The aim of this paper was to point out some of the inconsistencies that arise if we define feminism and postfeminism exclusively in temporal terms. This does not mean, however, that the idea of “transgenerational continuity” within feminism as van der Tuin (2015) conceptualises it is inconceivable in any way. On the contrary, it is essential precisely because it allows us to build upon the teleological understanding of feminist history. Feminist history can be utilised as a platform for creating a feminist future, defined primarily by feminist ethics and characterised by the diversity of conceptual meanings. Such a future is inconceivable without transgenerational continuity, which itself is not merely temporally defined. Indeed it encompasses the need to pose feminist questions, to search for answers, and to generate new ideas, fueled by the powerful feminist heritage.

Transtemporal interaction is a useful concept when examining the history of feminism because it allows us to reconceptualise it in a way that highlights the commonalities and differences in feminist ideas and reminds us of basic feminist ethics, values and goals. It shifts focus from temporality to substance, so that feminism can best be thought of as “multiple practices that share historical links to an umbrella term” (Kavka, 2002: p. 33). In this light, the “post” in postfeminism becomes an empty space, without a beginning or an end, telling us “not that feminism is over but that it is out of time” (ibid.). Its history becomes something that Kavka (ibid.) names an “ethical history”, a utopian rather than a temporal history, “for feminism is and has been driven by the promise of the world becoming a different place.”

By losing its temporal grounds, postfeminism gains the potential to generate new meanings, especially when applied as a critical analytical category. Focusing on the field of education, this allows us to critically examine and reflect upon the different gendered discourses positioning certain groups of students as successful and others as in desperate need of help, while ignoring the effect of structural inequalities on students’ lived experiences in school. Furthermore, applying postfeminism as a critical analytical category unmasks the intricate ways in which, as Ringrose (2013: p. 139) says, certain presumptions of gender equality “obscure on-going issues of sexual difference and sexism” that girls and, indeed, all students experience in the classroom and beyond.

Utilising the “post” in postfeminism as a conceptual tool allows us to avoid creating a static bricolage in the form of a new feminist category. In this light, postfeminism is not just a scrapbook of random ideas broadly delineating a new version of feminism. In the process of transtemporal interaction, we can apply the idea of transgenerational cooperation to it, while grounding it in basic feminist values – those of justice, solidarity, interdisciplinarity and interconnectedness. By doing so, we engage in a generative practice, opening up the potential for redefining and reimagining social relations of power and seeing the world in a different light. And is this not exactly what feminism is all about?

Literature

- Brooks, A. (2003) *Postfeminisms: Feminism, cultural theory and cultural forms*. London: Routledge.
- Collins, P. H. (1990) *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Boston: Unwin Hyman.
- Crenshaw, K. (1991) Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review* 43 (6), pp. 1241–1299.
- Epstein, D., Elwood, J., Hey, V., Maw, J. (1998) *Failing boys?: Issues in gender and achievement*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Francis, B. (2001) Commonality AND difference? Attempts to escape from theoretical dualisms in emancipatory research in education. *International Studies in Sociology of Education* 11 (2), pp. 157–172.
- Francis, B., Skelton, C. (2005) *Reassessing Gender and Achievement – questioning contemporary key debates*. London, New York: Routledge.
- Gill, R. (2016) Post-postfeminism?: new feminist visibilities in postfeminist times. *Feminist Media Studies* 16 (4), pp. 610–630.
- Gill, R., and Scharff, C. (2011) *New femininities: Postfeminism, Neoliberalism and Subjectivity*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Hughes, C. (2002) *Key concepts in feminist theory and research*. London: Sage.
- Jaggar, A. (1992) Feminist ethics. In Becker, L., Becker, C. (eds.), *Encyclopedia of Ethics*. New York: Garland Press, pp. 363–364.
- Kavka, M. (2002) Feminism, Ethics, and History, or What is the »Post« in Postfeminism?. *Tulsa Studies in Women’s Literature* 21 (1), pp. 29–44.
- Kohli, W. R., Burbules, N. C. (2013) *Feminisms and educational research*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.

- McRobbie, A. (2004) Post-feminism and popular culture. *Feminist media studies* 4 (3), pp. 255–264.
- McRobbie, A. (2007) Top Girls? Young Women and the Post-Feminist Sexual Contract. *Cultural Studies* 21 (4–5), pp. 718–737.
- McRobbie, A. (2009) *The Aftermath of Feminism: Gender, Culture and Social Change*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: SAGE Publications.
- Pomerantz, S., Raby, R. (2011) ‘Oh, she’s so smart’: girls’ complex engagements with post/feminist narratives of academic success. *Gender and Education* 23 (5), pp. 549–564.
- Ringrose, J. (2007) Successful girls? Complicating post-feminist, neoliberal discourses of educational achievement and gender equality. *Gender and Education* 19 (4), pp. 471–489.
- Ringrose, J. (2013) *Postfeminist Education?: Girls and the Sexual Politics of Schooling*. London, New York: Routledge.
- Salem, S. (2016) Intersectionality and its discontents: Intersectionality as traveling theory. *European Journal of Women’s Studies* 25 (4), pp. 1–16.
- Skelton, C., Francis, B. (2009) *Feminism and the Schooling Scandal*. Abingdon: Routledge.
- Slater, C. L. (2003) Generativity versus stagnation: An elaboration of Erikson’s adult stage of human development. *Journal of Adult Development* 10 (1), pp. 53–65.
- van der Tuin, I. (2015) *Generational Feminism: New Materialist Introduction to a Generative Approach*. Lanham: Lexington Books.
- Weiner, G. (1995) *Feminisms in education: an introduction*. Buckingham: Open University Press.

Celebrities, Consumerism, Empowerment #FeminismForChildren

Valerija Vendramin

Introductory Remarks

The main goal of the article is to identify some of the most prominent moments that help define feminism at the present moment, to explore, to a certain extent, both the feminist and post-feminist thematic they might contain and to reflect on their influence on children and young adults. It seems that there are two interconnected anchor-points at the forefront: (1) celebrities-as-feminists and (2) consumerism (in no particular pecking order). There seems to be a shift towards personal battles and independence of women; collective endeavours (as the “essence” of feminism as we know it from the past, at least nominally) are swept aside and the principle of individualizing social problems (“If you cannot, it is entirely your fault.”) is put at the forefront.

I am well aware that this “collectiveness” of feminism was often very exclusive and that the “campaign for suffrage, for example, despite ostensibly striking a universal tone intended to benefit all women, was in fact marked by a complex and conflicted relationship with intersections of race and class” (Rivers, 2017: p. 2). There are of course other examples available from the history of feminism.¹

Additionally, I would like to pay some attention to the tendency to fabricate new feminist heroines. This is a highly problematic trend as it

¹ For example, such as theorized by the postcolonial feminist theory that has shed light on the essentialist Third World Woman. As Uma Narayan puts it, generalisations about women are hegemonic: they “represent the problems of privileged women /.../ as paradigmatic ‘women’s issues’” (Narayan, 1998: p. 86).

often, says Rosi Braidotti (2005: p. 4), “flattens out all other political considerations in order to stress the individual value of women like Margaret Thatcher or Condoleeza Rice”. (Neither could be said to particularly care for women’s cause—or the cause of disenfranchised, for that matter.) In other words, “the post-feminist master narrative of neo-liberalism has re-introduced the syndrome of ‘the exceptional woman’, which was a recognised topos before the women’s movement introduced more egalitarian principles of inter-connection, solidarity and teamwork” (Braidotti, 2005: p. 4). In this vein, according to Rosi Braidotti (*ibid.*), women who had explicitly (or, let me add, implicitly) chosen to keep distant from the women’s movements are transformed into feminist heroines.² So a *posteriori* feminist credentials are granted to strong individual personalities, no matter what their world-views or inclinations.³

Therefore, my aim is to explore the definitions of (post)feminism, especially as presented to children and young adults. As already conveyed by the title of this contribution, there might be three key words that decisively colour the understanding of feminism in the present moment, and they are: Celebrities, Empowerment, Consumerism, all three firmly planted in the readily available mediascapes.

Finally, there is another thing that needs to be mentioned preliminary regarding the terminology used here. I still, somewhat out-of-datedly, think of feminism as emancipatory collective activity on behalf of women’s rights and interests, together with the theory of the political, economic, and social equality.⁴ Any other use of the word feminism should perhaps be put in quotation marks. But, since this is a work in progress, I expect the terminology to gradually evolve (together with conceptual changes).

2 I do see the need to “showcase” women who could, to illustrate the point that there *were* women in history, but we can soon clash into problems.

3 Hilary Mantel, two times Booker prized winner, similarly acknowledges problems that arise when modern ethical mores are placed in the mouths of historical figures. In her Reith Lectures, she said: “This is a persistent difficulty for women writers, who want to write about women in the past, but can’t resist retrospectively empowering them” (Furness, 2017).

4 This is a very (very!) working definition, used only to pinpoint some of the differences with today’s media-induced usage, formulated with the help of Merriam-Webster’s. Let us remember that Merriam-Webster’s word of the year for 2017 was *feminism*. Of course the rise in the lookups of the word was driven by turbulent events in the wider social sphere (e.g., Women’s March on Washington, #MeToo movement, etc.). In addition to that, interest in the dictionary definition of *feminism* was also driven by entertainment (*The Handmaid’s Tale*, TV series, based on a novel by Margaret Atwood; or *Wonder Woman*, superhero film based on the comics’ character). See <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/word-of-the-year-2017-feminism/feminism>.

Celebrities, Individualism and Consumerism

Feminism changed pop culture and media and it even, as writes Andy Zeisler, got cool and, perhaps even more importantly, sellable. It is no longer dismissed “in the realm of the angry, the cynical, the man-hating, and the off-puttingly hairy” (Zeisler, 2017).⁵ This is a recent development indeed, as some years ago we were still hearing the somehow hidden but nevertheless present aversion and/or unease with the word itself.

These changes might be, at least partly, attributable to the so called “celebrity feminism”, which—yes—did put the word feminism on the map, but often in a much watered-down form, like one of the best known celebrity feminists, Beyoncé⁶ and some others who were previously perhaps better known for

their expression of postfeminist attitudes and disavowal of the need for or importance of feminism, now publically embrace the label “feminist”. Each have gone from expressing their concerns over what being a “feminist” entails, whilst simultaneously extolling the virtues of “girl power” or women’s economic success and independence and thus aligning themselves with a distinctly postfeminist sentiment, to publicly embracing and promoting, if not entirely unproblematically, a feminist cause (Rivers, 2017: p. 7).⁷

It hardly requires mentioning that the main hue of this kind of feminism is economic success (which is indeed important), but, at the same time, feminism is becoming a marketing tool and a trademark, not available to all.⁸ This is, by the way, the point where Chimamanda Ngozi Adichie’s work has gone wrong: her book *We Should all be Feminists*

5 I am unable to give page numbers because I am using the Kindle edition. This goes for all references to Andi Zeisler and Sara Ahmed.

6 The theme of Beyoncé and feminism is present in virtually every single debate on celebrity feminism: is she or isn’t she a true/good enough/etc. feminist or is she just a “feminist lite”? I cannot go deeper into this because it would need a separate essay and is well beyond the scope of this article.

7 This is not to say that individual celebrities might not genuinely care about feminism, it is just that “their knowledge of actual feminist issues is inversely proportional to the reach of their voices”, says Andi Zeisler (2017). It could be also argued, as Nicola Rivers does (2017: p. 59), that there just might be exceptions to this rule and that Andi Zeisler’s view on the role that celebrity feminism is playing in shaping the current resurgence of interest in feminism is somewhat limited. It remains to be seen what kind of image of feminism will emerge from this.

8 As says Nicola Rivers: “Thus the focus of such feminism is invariably on individual experiences and women’s ‘potential’, rather than an analysis of what may limit or restrict such potential, insisting that women adapt to a one-size-fits-all feminism instead of promoting an understanding of feminism and women’s success that is broad enough to accommodate a multiplicity of women” (Rivers, 2017: p. 62).

(Ngozi Adichie, 2014) does not translate well into the T-shirts carrying the same slogan, especially if we consider the fact that those T-shirts could cost over 700 USD (And are made where? In sweatshops where other women are being exploited?), although it has been announced that a percentage of the profits from the sales of these T-shirts will go to a non-profit organisation (Hargrove, 2017). So—and this is perhaps the most important shift—feminism has officially become a thing. It is hot, it is sellable (Zeisler, 2017).

Another term is applicable here: the so called “empowertising” which lightly invokes feminism in acts of independent consuming; it “not only builds on the idea that any choice is a feminist choice if a self-labeled feminist deems it so, but takes it a little bit further to suggest that being female is in itself something that deserves celebration” (Zeisler, 2017). “Marketplace feminism has made equality look attractive, sexy, and cool. It’s transformed everyday behaviours and activities into ‘bold feminist statements’” (Zeisler, 2017). As confirmed by Nicola Rivers, “Zeisler rightly emphasizes the uncomfortable links between ‘marketplace-feminism’, capitalism, and the promotion of a neoliberal vision of the empowered individual, whereby any decision or choice can be presented as feminist, simply by virtue of the fact that a woman chose it” (Rivers, 2017: p. 59). It seems that everything a woman does is empowering —this kind of diluted feminism is obviously more acceptable, more attractive than its more concentrated version.⁹ A new term can be introduced here: instead of “consumer feminism” we are now dealing with “choice feminism”, “but the two ultimately come down to the same thing: that is, if a woman does something of her own free will—whether it’s pole-dancing or buying shoes—then it’s a feminist act” (Freeman, 2016).

The assumption of empowerment, according to Marjorie Fergusson (1990: p. 216), who deals with this and similar assumptions under the title of feminist fallacies,¹⁰ is that a positive shift in the gender balance of power would follow from changes in say media images (i.e., more independent women visible in high positions) and “trickle down”¹¹ as “more women who ‘made it’,—that is, achieved higher-status visibility in the public

9 See Freeman, 2016, for a humorous touch on this. She also says: “But the biggest irony about empowerment is not just how utterly meaningless—disempowered, I guess—it has become as a term, but how those who claim to feel it and those to whom it is sold are the ones who need it least.”

10 Her exploration of the theme is wider, in short, she describes this rhetoric “as fallacious on all three counts: media content, industry-gender structure, and the public imaging and record of powerful women in the public sphere” (Fergusson, 1990: p. 217).

11 The term—coined by Tressie McMillan Cottom (according to Zeisler, 2017)—can be used in economic theory as well. Both, economic theory and feminism, in this way suggest

sphere—passed on their gains, either directly or by acting as role models” (ibid.), which, of course, can hardly be the case. Moreover, the notion of such celebrities offering themselves as role models for their legions of (predominantly) female fans is capitalized on by adopting the language of feminism in order to sell their individual successes as aspirational and within the reach of all women (Rivers, 2017: p. 61).

This also leads us to another related issue: the supposition that women in powerful positions will—being women—do good things for other women. This is an all too simple—and incorrect—equating of women entering the profession with change (Schiebinger, 1999: p. 9; she refers to science, but this thought is applicable in general): “Many women who enter science have no desire to rock the boat. Women who consider themselves ‘old boys’ become the darlings of conservatives [...] Institutions gain respectability by showcasing a few high-profile women while ensuring that fundamentals do not change” (ibid.).

First of all, women are not automatically and in essence feminists. Being a feminist is a political identity, and political identities are “created in the flux of ideology and practice. They are not natural extensions of particular kinds of psyches or bodies” (Felski, 2000: p. 198). Second, the term “female” does not mean “feminist” and feminism is not a factor unifying all women. We cannot presuppose that all women are feminists and/or that it is only “the mystifying veil of male ideology that prevents them from recognizing their true interests” (ibid.).

This is also the problem of a much lauded, “kick-started” book by Elena Favilli and Francesca Cavallo with the title *Good Night Stories for Rebel Girls: 100 Tales of Extraordinary Women* (2016),¹² which features role models as diverse as scientists, politicians, supermodels, empresses, spies, chefs and tennis players (Favilli and Cavallo, 2016). I think I must touch upon this as the book is addressed to young girls. It might not be quite clear if there is a tendency, a will, to create some sort of feminist heroines—if yes, we have said before that it is problematic to stress individual value of a woman, regardless of her political orientation, world-view, and others (e.g., Margaret Thatcher is included in the book). In addition to that, “retrospective empowerment” is, from historical point of view, something one has to be very careful with. The celebrated “feminine” usually represents “little more than the flip side of culturally dominant practices” and in romanticizing femininity, little is done “to overturn conventional stereotypes of men and women” (Schiebinger, 1999: p. 5).

that benefits will eventually flow downward from the richest or most privileged and everybody will benefit.

12 Since 2018 available in Slovenian as *Zgodbe za labko noč za uporniške punce*.

As says Sara Ahmed, here is the postfeminist phantasy, which praises individual success stories, and that is “that an individual woman can bring what blocks her movement to an end”, that there is no more sexism nor sexual oppression as feminism has done away with all this and hence “eliminated its own necessity” (Ahmed, 2017).

Moreover, to head towards conclusion, “defining ‘feminist’ as ‘a woman who lives the life she chooses’ is great if you’re a woman who already has choices” (Zeisler, 2017) —which means if you stand on a certain rung of the social scale. Furthermore, somebody may look as if he or she has made a free choice when in fact he or she enacts powerful cultural norms, hereby the agency of the less powerful is diminished and that of the powerful elite enhanced (Thwaites, 2017: pp. 64, 65). The issue of power and power balance invariably must enter here: the quite appropriate “definition” of feminism is that it is “fundamentally about resetting the balance of power” (Zeisler, 2017), which, in turn, means, that it “makes people who hold that power uncomfortable” (ibid.).

However, most of the problems that have necessitated feminist movements are still very much in place and, at the same time, there is a consumer embrace of feminism: “The fight for gender equality has transmogrified from a collective goal to a consumer brand” (Zeisler, 2017). And, moreover, “substracting misogyny from pop culture is not the same as adding feminism to it” (ibid.) —to which one must agree, although it would require some finer points and insights into the role of the social media and/or internet that are particularly dominant in this regard.

So, we do witness a move towards “feminism” as a part of media discourses, but this does not mean that the media themselves have become feminist, rather, they incorporated some feminism ideas, they emptied them of their radical force, as says Rosalind Gill, and they are selling them back to us as lifestyles (Gill, 2007: p. 41). Gender politics is somehow dislocated, feminist activism has been replaced by less confrontational forms, such as gender mainstreaming. In society at large, “the post-feminist wave gives way to neoconservatism in gender relations. The new generations of corporate-minded businesswomen and show-business icons disavow any debt or allegiance to the collective struggles of the rest of their gender while the differences in status, access and entitlement among women are increasing proportionally” (Braidotti, 2005: p. 3ff). Popular and consumer culture through the lenses of which the success of girls and women is interpreted, brings new (renewed) forms of (post)feminist dependencies. As succinctly put by Andy Zeisler, “there is a very fine line between celebrating feminism and co-opting it” (Zeisler, 2017).

This in turn allowed for the easy slippage between postfeminism as a time after feminism, and postfeminism as a backlash against the movement, whereby Angela McRobbie's theory of "double entanglement" suggests "[t]he 'taken into accountness' permits an all the more thorough dismantling of feminist politics and the discrediting of the occasionally voiced need for its renewal" (McRobbie, 2004: p. 28).

It is both overly simplistic and unhelpfully homogenizing to suggest that the arrival of the fourth wave and the resurgence of interest in feminist activism, particularly amongst young women, can be attributed to feminism being rendered more appealing through a form of commercial rebranding. However, it is certainly true that the renewed popularity of feminism(s) has both influenced and been influenced by the commercialization of the movement. In short, currently feminism sells, or at least those strands of feminism uncomplicatedly promoting the neoliberal principles of agency, choice, and empowerment do (Rivers, 2017: p. 57).

That is why, on one hand, wider discussions on feminism and its waves are needed, and, on the other, a certain carefulness in using (co-opting?) the term feminism (postfeminism?) is also required. It might be that this is not a direct response to feminist arguments, some are indeed included, but others are dismissed as no longer important: what matters now is lifestyle, choices, pleasures of being a woman. As Susan Faludi has put it, women do near the finish line, but we are distracted (the way Atalanta was by Hippomenes):¹³ "We have stopped to gather glittery trinkets from an apparent admirer. The admirer is the marketplace, and the trinkets are the bounty of a commercial culture, which has deployed the language of liberation as a new and powerful tool of subjugation" (Faludi, 2006: pp. xi-ii-xiv).¹⁴ Emphasis is put on personal struggles and women's independence rather than collective efforts; social problems are individualized; bodies, beauty, appearance or consumption have come to mean power, and others (Becker et al., 2016: p. 1220). This is all the more valid in the media aimed to younger audiences: "Debate on whether or not children's media contains feminist elements tends to center on the concept of 'girl-power' or 'pro-girl rhetoric' that champions girls and girl-culture by 'reclaiming the feminine and marking it as culturally valued'" (Hains, 2009: p. 98).¹⁵ There, as it seems, a whole lot of issues to be addressed here, among them there is a need "to interrogate how the problematic aspects of girl power's

13 See Ovid's *Metamorphoses*.

14 Indeed, "the feminist ethic of economic independence has become the golden apple of buying power" (Faludi, 2006: p. xiv).

15 Even more, "following the rise of television's power feminist icons, power feminist dis-

commercialization reveal problems systemically inherent to power feminism” and “to understand how the politics of commercial media and marketing shape cultural conceptions of feminism” (Hains, 2009: p. 94).

Possible Conclusions

I have not been trying to give some kind of a typology of contemporary sub-forms of “feminism” here, such as “choice feminism”, “power feminism”, “celebrity feminism”, and others, because my main objective was to point that there is something awry with the dominant, media-regulated forms of “feminism” and that often, but not always, those forms pass as the essence of feminism to generations of girls and young women. These forms are, as put by Nancy Fraser, in a cruel twist of fate,

entangled in a dangerous liaison with neoliberal efforts to build a free-market society. That would explain how it came to pass that feminist ideas that once formed part of a radical worldview are increasingly expressed in individualist terms. Where feminists once criticised a society that promoted careerism, they now advise women to “lean in”. A movement that once prioritised social solidarity now celebrates female entrepreneurs. A perspective that once valorised “care” and interdependence now encourages individual advancement and meritocracy (Fraser, 2013).

The messages to children and young adults are very often sent in a neoliberal package, although it might be in the name of feminism. As I tried to show, it is important how feminism (or: “feminism”) is understood among younger girls (and, in fact, among children in general), here is where educational interventions are needed (and by that I do not mean “education for entrepreneurship” so popular lately in Slovene schools in various forms). It should be made clear that the gains women acquired in the last century or so are the result of struggles and efforts for equality and, in as much it is possible in the present moment, that feminism is not something unnecessary nor the beacon of the tyranny of political correctness.¹⁶

I cannot give conclusive answers here, but I think it is all the more important to reflect on this in the present moment—via media analyses,

course circuitously found an unexpected home in children’s media. In the late 1990s, the number of children’s television networks increased and the networks competed to stake claims to young viewers. In the process of devising new niche target audiences, the idea of the ‘tween’ girl developed through market research. The tween is a girl negotiating a location between childhood and adolescence, aspiring to be a teenager but still attached to toys and childhood’s trappings” (Hains, 2009: p. 90).

¹⁶ See for example the responses to movements such as #MeToo—men are presented as the true victims (not to mention that feminism is often blamed for all sorts of “aberrant” social phenomena).

curricular interventions and the like. “Along with the perpetuation and reinforcement of hierarchies between, and competition among, girls and women, the challenge to traditional femininities encapsulated by the desire to emulate Britney and Beyoncé—to be the alpha, the ‘it-girl’, the most popular girl – is not a challenge that most feminists would feel comfortable supporting” (Read, 2011: p. 11). I cannot but agree with that. And, to return to the title of this contribution: do we really want the topics of consumerism and celebrities to be hashtagged under “feminism for children”?

Literature

- Ahmed, S. (2017) *Living a Feminist Life*. Duke University Press Books (Kindle edition).
- Becker, S. et al. (2016) Post-feminism for Children: Feminism “Repackaged” in the Bratz Films. *Media, Culture & Society* 38 (8), pp. 1218–1235.
- Braidotti, R. (2005) A Critical Cartography of Feminist Post-Postmodernism. *Australian Feminist Studies* 20 (47), pp. 169–180.
- Faludi, S. (2006) *Backlash: The Undeclared War Against American Women*. New York: Three Rivers Press.
- Favilli, E., Cavallo, F. (2016) *Good Night Stories for Rebel Girls. 100 Tales of Extraordinary Women*, Penguin. Slovenian translation: *Zgodbe za lahko noč za uporniške punce*. Učila International, 2018.
- Felski, R. (2000) *Doing Time. Feminist Theory and Postmodern Culture*. New York and London: New York University.
- Ferguson, M. (1990) Images of Power and the Feminist Fallacy. *Critical Studies in Mass Communication* (7), pp. 215–230.
- Fraser, N. (2013) How feminism became capitalism’s handmaiden – and how to reclaim it, <https://www.theguardian.com/commentisfree/2013/oct/14/feminism-capitalist-handmaiden-neoliberal> (accessed 1 September 2018).
- Freeman, H. (2013) Beyoncé: Being Photographed in Your Underwear Doesn’t Help Feminism, <https://www.theguardian.com/commentis-free/2013/jan/15/beyonce-photographed-underwear-feminism> (accessed 1 September 2018).
- Freeman, H. (2016) From Shopping to Naked Selfies: How “Empowerment” Lost its Meaning. *Guardian*, <https://www.theguardian.com/world/2016/apr/19/from-shopping-to-naked-selfies-how-empowerment-lost-its-meaning-feminism> (accessed 10 January 2018).
- Furness, H. (2018) Hilary Mantel: Women writers must stop falsely empowering female characters in history. <https://www.telegraph.co.uk/news/2017/05/31/hilary-mantel-women-writers-must-stop-falsely-empowering-female/> (accessed 15 August 2018).

- Gill, R. (2007) *Gender and the Media*. London: Polity.
- Hains, R. C. (2009) Power Feminism, Mediated: Girl Power and the Commercial Politics of Change. *Women's Studies in Communication* 32 (1), pp. 89–113.
- Hargrove, Ch. (2017) Dior's "We Should All Be Feminists" Tee Is Available Now for a Mere \$710, <https://www.brit.co/we-should-all-be-feminists-t-shirt/> (accessed 30 June 2018).
- McRobbie, A. (2004) Post-Feminism and Popular Culture. *Feminist Media Studies* 4 (3), pp. 255–264.
- McRobbie, A. (2008) Young Women and Consumer Culture. An Intervention. *Cultural Studies* 22 (5), pp. 531–550.
- Merriam-Webster's 2017 Words of the Year: Feminism, dotard, gaffe, syzygy, and 6 more of the top lookups in 2017. <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/word-of-the-year-2017-feminism/feminism> (accessed 30 June 2018).
- Narayan, U. (1998) Essence of Culture and a Sense of History: A Feminist Critique of Cultural Essentialism. *Hypatia* 13 (2), pp. 86–106.
- Ngozi Adichie, Ch. (2014) *We Should all be Feminists*, Fourth Estate (Kindle edition).
- Read, B. (2011) Britney, Beyoncé, and me – Primary School Girls' Role Models and Constructions of the "Popular" Girl. *Gender and Education* 23 (1), pp. 1–13.
- Rivers, N. (2017) *Postfeminism(s) and the Arrival of the Fourth Wave. Turning Tides*. London: Palgrave Macmillan.
- Schiebinger, L. (1999) *Has Feminism Changed Science?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Thwaites, R. (2017) Making a choice or taking a stand? Choice feminism, political engagement and the contemporary feminist movement. *Feminist Theory* 18 (1), pp. 55–68.
- Vendramin, V. (2018) Neoliberalni prevzem feminističnega opolnomočenja in retroseksizem. In Sardoč, M., Žagar, I. Ž., Mlekuž, A. (eds.). *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju danes. Zbornik z 2. nacionalne konference*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, pp. 77–83.
- Zeisler, A. (2017) *We Were Feminists Once: From Riot Grrrl to CoverGirl®, the Buying and Selling of a Political Movement*. PublicAffairs (Kindle edition).

Between Fallacies and More Fallacies?

Igor Ž. Žagar

Introduction

In this paper, I propose a rhetorical reading of Austin, an Austinian interpretation of Hamblin, and a hybrid Austino-Hamblinian perspective on fallacies (or what is considered to be fallacies).

I'll be asking three questions: What are fallacies? Is there anything like fallacies in natural languages at all? And consequently: aren't we forced to commit and live (in) fallacies (or "fallacies")?

J. L. Austin as rhetorician

J. L. Austin is usually considered to be the "father" of speech act theory, and the "inventor" of performativity. In a very general framework this is both true, but historically and epistemologically speaking there is a narrow and intricate correlation, as well as a deep rupture between the two theories.

Performativity came about as a result of Austin's deep dissatisfaction with classical philosophical (logical) division between statements/utterances that can be (and should be) either true or false (with no gradation in between), and only serve to describe the extra-linguistic reality (a division that implies another opposition between saying and doing *in* language and *with* language).

Speech acts, on the other hand, came about as a result of Austin's dissatisfaction with his own performative/constative distinction, a distinction that placed on the one side the utterances with which we can do (perform) something (and are neither true or false), and the utterances with

which we can only describe what is already “out there” (and can be either true or false). After a careful consideration of what could be the criteria of performativity in the first part of his lectures (that later became a book), in the second part Austin comes to a conclusion that not only performatives do something (with words), but that every utterance does something (with words). ‘Something’ implying: not just describing reality. But between the two poles of the lectures, the performative one and the speech acts one, there is an important (I’ll call it rhetorical) transitional passage that is usually overlooked, and I would like to start my humble examination of fallacies here, with this passage.

Can we be sure that stating truly is a different *class* of assessment from arguing soundly, advising well, judging fairly, and blaming justifiably? Do these not have something to do in complicated way with facts? ... Facts come in as well as our knowledge or opinion about facts. (Austin, 1962/1980: p. 142).

There are two important epistemological innovations in this paragraph:

- (1) Statements (stating truly) are given *the same status (not the privileged one) as all other utterances* we may produce;
- (2) Facts are given *the same status as (our, your, their ...) knowledge of facts*.

And here is Austin’s rationale for this:

... consider also for a moment whether the question of truth or falsity is so very objective. We ask: ‘Is it a fair statement?’, and are the good reasons and good evidence for stating and saying so very different from the good reasons and evidence for performative acts like arguing, warning, and judging? Is the constative, then, always true or false? When a constative is confronted with the facts, we in fact appraise it in ways involving the employment of a vast array of terms, which overlap with those that we use in the appraisal of performatives. In real life, as opposed to the simple situations envisaged in logical theory, one cannot always answer in a simple manner whether it is true or false.¹ (Austin, 1962/1980: pp. 142–143)

What is true and what is false?

Truth and falsity therefore don’t have objective criteria, but depend on “good reasons and good evidence” *we* have for stating something. And even then, we assess constatives employing “a vast array of terms”, which

¹ All emphases throughout the text are mine – I. Ž. Ž.

should be understood as “not just whether they correspond to facts or not”. And Austin’s conclusion concurs with Hamblin’s (as we will see later): it is easy to say what is true or false in logic (as a formally constructed system), it is much more complicated and less evident in everyday life and everyday language use.

Here are Austin’s arguments for this ‘relativization’:

Suppose that we confront ‘France is hexagonal’ with the facts, in this case, I suppose, with France, is it true or false? Well, if you like, up to a point; of course I can see what you mean by saying that it is true for certain intents and purposes. It is good enough for a top-ranking general, perhaps, but not for a geographer. ‘Naturally it is pretty rough’, we should say, ‘and pretty good as a pretty rough statement’. But then someone says: ‘But is it true or is it false? I don’t mind whether it is rough or not; of course it’s rough, but it has to be true or false, it’s a statement, isn’t it?’ How can one answer this question, whether it is true or false that France is hexagonal? It is just rough, and that is the right and final answer to the question of the relation of ‘France is hexagonal’ to France. It is a rough description; it is not a true or a false one. (Austin, 1962/1980: p. 143).

True, false or (just) rough

Statements/utterances can therefore not just be either true or false, there is (or at least should be) a gradation between what is false and what is true, between 0 and 1. What we say in everyday communication can be more or less true, true up to a (certain) point, or more precisely: true for certain intents and purposes. As ‘France is hexagonal’ is a rough description, so are ‘France is a country of good wines’, or ‘France is a country of ripe cheeses’, for example. But these utterances are not true (or false) in any formal (i.e. logical) sense of the term: One must have good (specific) reasons and specific (appropriately oriented) intentions for uttering them.

This brings us to an important part of this discussion, the question of framing.

What is judged true in a schoolbook may not be so judged in a work of historical research. Consider the constative, ‘Lord Raglan won the battle of Alma’, remembering that Alma was a soldier’s battle if ever there was one, and that Lord Raglan’s orders were never transmitted to some of his subordinates. Did Lord Raglan then win the battle of Alma or did he not? Of course in some contexts, perhaps in a schoolbook, it is perfectly justifiable to say so--it is something of an exaggeration, maybe, and there would be no question of giving Raglan a medal for it. As ‘France is hex-

agonal' is rough, so 'Lord Raglan won the battle of Alma' is exaggerated and suitable to some contexts and not to others; it would be pointless to insist on its truth or falsity. (Austin, 1962/1980: pp. 143-144).

Truth, falsity and the context

What we say can therefore not only be more or less true, true up to a point, or true for certain intents and purposes, it can also be true only in some contexts, but not in others. And that is not all, Austin's relativization continues:

Thirdly, let us consider the question whether it is true that all snow geese migrate to Labrador, given that perhaps one maimed one sometimes fails when migrating to get quite the whole way. Faced with such problems, many have claimed, with much justice, that utterances such as those beginning 'All...' are prescriptive definitions or advice to adopt a rule. But what rule? This idea arises partly through not understanding the reference of such statements, which is limited to the known; we cannot quite make the simple statement that the truth of statements depends on facts as distinct from knowledge of facts. Suppose that before Australia is discovered X says 'All swans are white'. If you later find a black swan in Australia, is X refuted? Is his statement false now? Not necessarily: he will take it back but he could say 'I wasn't talking about swans absolutely everywhere; for example, I was not making a statement about possible swans on Mars'. Reference depends on knowledge at the time of utterance. (Austin, 1962/1980: p. 144).

If we sum up all these Austin's hedgings, we get the following:

- (1) what we say can only be more or less true (i.e. true up to a point);
- (3) it can only be true for certain intents and purposes;
- (4) it can only be true in some contexts, and
- (5) its truth (or falsity) depends on knowledge at the time of utterance.

Circumstances, audiences, purposes and intentions – not truth or falsity

This is a real rhetorical perspective on communication (truth, logic, and philosophy) that was very often overlooked, mostly at the expense of classificatory madness that started with J. R. Searle. What Austin is proposing is that - outside logic, in the real world, in everyday communication, where we don't go around with propositions in our pockets and truth tables in our hands - the truth or falsity of what we say be replaced *by right or proper things to say, in these circumstances, to this audience, for these*

purposes and with these intentions. Such a proposal is very Protagorean in nature and does justice to the first three canons of rhetoric, or more appropriately to the *officia oratoris*, placing emphasis on *inventio* and especially on *elocutio*.

I will claim that Hamblin followed the same enterprise 15 years later with his *Fallacies*. These two ground-breaking works follow the same pattern, run parallel, and I will (hopefully) show why.

C. L. Hamblin's pragmatic perspective

Formal language vs. natural language

1) In real life, as opposed to the simple situations envisaged in logical theory, one cannot always answer in a simple manner whether something is true or false. And Hamblin elaborates:

Within a formal language it is generally clear enough which arguments are formally valid; but an ordinary-language argument cannot be declared 'formally valid' or 'formally fallacious' until the language within which it is expressed is brought into relation with that of some logical system. (Hamblin, 1970/2004: p. 193).

The message of this passage is very clear: we can speak of formal validity (which includes truth and falsity, and, consequently, fallacies) only in formal systems (but Hamblin relativizes even that by saying "*it is generally clear enough*"), but not in "natural languages". If we want any kind of formal validity in natural languages, which wouldn't involve only *la langue* (language) in de Saussure's conceptualization, but also his *la parole* (speech, (everyday) communication) - we need to bring it into relation with a formal language of a formal (logical) system. This "bringing into relation" usually means: translating the very vast vocabulary (lexicon) of ordinary language, with its extremely ramified semantics and pragmatics, into a very limited vocabulary of logic with its even more limited semantics.

And we can do so, Hamblin argues, "only at the expense of features essential to natural language." (Hamblin, 1970/2004: p. 213).

Arguments are meant to interpret, not describe "reality"

2) Reference depending on knowledge at the time of utterance. And Hamblin elaborates:

If the arguments we are discussing are arguments that John Smith produces within his own head and for his own edification, the appraisal-criteria will refer exclusively to what is known to John Smith, in doubt to

John Smith, and so on. However, the paradigm case of an argument is that in which it is produced by one person to convince another.” (Hamblin, 1970/2004: p. 239).

My interpretation of the above passage would be that there is no perennial and universal truth(s), and consequently, no perennial and universal truth-conditions or criteria. The truth is relative, but we shouldn't understand 'relative' as a trivial stereotype that everything changes and everything can be different. 'Relative' should be understood more in its etymological sense (*relativus* = having reference or relation to; from *relatus* (pp) = to refer), as a thing (concept, thought) having a relation to or being in a relation to another thing (concept, thought). In a particular relation (X vs. Y), the truth (the "truth") is seen and represented as such and such; in some other relation (X vs. Z), the truth (the "truth") may be seen and represented differently.

Arguments and acceptance: the role of the audience

3) Right or proper things to say in these circumstances, to this audience, for these purposes and with these intentions. And Hamblin elaborates:

What good reasons various people may have for accepting various statements and procedures are, no doubt, themselves sometimes relevant to the worth of argument erected on them; but, if we are to draw the line anywhere, acceptance by person the argument is aimed at – the person for whom the argument is an argument – is the appropriate basis of a set of criteria. (Hamblin, 1970/2004: p. 242).

According to Hamblin, there are no universal arguments or universal criteria for what an argument should look like to be (seen as) an argument. An argument should be adopted and/or constructed *relative* to the (particular) circumstances and the (particular) audience, as well as to the purposes and intentions we, as arguers, have. Consequently, there can be no universal fallacies or universal criteria for what a fallacy is in everyday communication (persuasion and argumentation).

Arguments and truth-conditions? Whose truth conditions?

4) Argumentation/persuasion has no necessary link with truth or falsity. And Hamblin elaborates:

We must distinguish the different possible purposes a practical argument may have. Let us suppose, first, that A wishes to convince B of T, and discovers that B already accepts S: A can argue 'S, therefore T' independently of whether S and T are really true. Judged by B's standards, this

is a good argument and, if A is arguing with B and has any notion at all of winning, he will have to start from something B will accept. The same point applies to the inference-procedure. One of the purposes of argument, whether we like it or not, is to convince, and our criteria would be less than adequate if they had nothing to say about how well an argument may meet this purpose. (Hamblin, 1970/2004: p. 241).

This is a kind of a corollary to the previous point (point 3): not only do we have to rely on arguments that are acceptable by the person the argument is aimed at, we have to use these arguments (at least as our starting points), even if we are not sure whether they are true or false, good or bad.

Rational arguments or/and rational choice of arguments?

The previous quote also openly exposes and emphasizes one of the facets of arguments that is too often timidly held in the shade by (some) argumentation theories: one of the purposes of argument *is to convince*, not just to present a good, solid, valid “evidence”. And in his plea for conviction, Hamblin even goes a step further, for some argumentation theories maybe even over the edge:

5) Conviction, of course, may be secured by threat, water torture or hypnotism instead of by argument, and it is possible that Logic should have nothing to say about these means; but we can hardly claim that an argument is not an argument because it proceeds *ex concessio*, or that such arguments have no rational criteria of worth (Hamblin, 1970/2004: p. 241).

Threat, water torture or hypnotism (we could add more) would be, no doubt, judged as fallacious means of securing conviction by standard, mainstream theories of argumentation (if there is any such thing at all). But Hamblin’s point is worth some consideration: these means of “conviction” *are* arguments nevertheless. They may not be rational *arguments*, but there may be (more or less) rational *criteria* or *reasons* for using them (at least in particular circumstances).

Troubles with fallacies

In this light, Hamblin’s claim from the beginning of his book that there has never yet been *a book* on fallacies becomes more understandable: Arthur Schopenhauer’s *Art of Controversy* is, in his opinion, too short, Jeremy Bentham’s *Book of Fallacies* is too specialized, the medieval treatises are mostly commentaries on Aristotle, and Aristotle’s *Sophistical Refutations* are, in Hamblin’s view, “just the ninth book of his *Topics*” (Hamblin, 1970/2004: p. 11).

So the state of the art would be that nobody is particularly satisfied with this corner of *logic*, concludes Hamblin (and he is emphasizing *logic*, not language).

Impossibility to classify fallacies

And, there may be a reason for that. Even if in almost every account from Aristotle onwards we can read that a fallacious argument is one that *seems to be valid*, but it *is not*, it is rather often argued that it is impossible to classify fallacies at all (and I have just presented Hamblin's own contribution(s) to this impossibility). Hamblin himself quotes De Morgan (1847/1926: p. 276, in Hamblin, 1970/2004: p. 13): "There *is* no such thing as a classification of the ways in which men may arrive at an error: it is much to be doubted whether there ever *can be*." And Joseph (1906/1916: p. 569, in Hamblin, 1970/2004: p. 13): "Truth may have its norms, but error is infinite in its aberrations, and cannot be digested in any classification." And Cohen and Nagel (1934: p. 382, in Hamblin, 1970/2004: p. 13): "It would be impossible to enumerate all the abuses of logical principles occurring in the diverse matters in which men are interested."

Impossibility to avoid fallacies

On the other hand, it seems that certain alleged fallacies are unavoidable, which raises the question whether they are fallacies at all (and even much more important ones: how to classify fallacies? Are there any stable criteria for detecting fallacies? All the way to the obvious one: is there anything like fallacies at all?).

Already Port Royal logic (Arnauld & Nicole, 1662/1964: p. 264, in Hamblin, 1970/2004: p. 46) warns about *caveats*:

Finally, we reason sophistically when we draw a general conclusion from an incomplete induction. When from the examination of many particular instances we conclude to a general statement, we have made an induction. After the waters of many seas have been found salty and the waters of many rivers found fresh, we can conclude that sea water is salty but river water is fresh ... It is enough to say here that imperfect inductions – that is inductions based on examination of fewer than all instances – often lead us to error.

While David Hume (1748/1963, in Hamblin, 1970/2004: p. 29) is quite unambiguous: *every* argument from particular cases to a general rule *must* be fallacious.

Are all fallacies fallacious?

Hamblin, 200 years after Hume, opens a new perspective on this problem: if some fallacies seem to be omnipresent and unavoidable, maybe we shouldn't treat them as fallacies at all: "Fallacy of *Secundum Quid* [hasty generalization] is an ever-present and unavoidable possibility in practical situations, and any formal system that avoids it can do so only at the expense of features essential to natural language." (Hamblin, 1970/2004: p. 213) *Ignoratio Elenchi* [ignoring the issue, irrelevant conclusion] is another fallacy of this unavoidable kind. Hamblin (1970/2004: p. 31) argues:

This category can be stretched to cover virtually every kind of fallacy. If an arguer argues for a certain conclusion while falsely believing or suggesting that a different conclusion is established, one for which the first conclusion is irrelevant, then the arguer commits the fallacy of irrelevant conclusion. The premises miss the point.

Secundum Quid, for example, could thus be easily interpreted just as an instance of *Ignoratio Elenchi*.

Begging the question [*petitio principii*, circular reasoning] fits in the same category; already J. S. Mill (in his *System of Logic*, 1843) claims that all valid reasoning commits this fallacy. While Cohen & Nagel's (1934: p. 379, in Hamblin, 1970/2004: p. 35) affirm (and this passage is absolutely crucial):

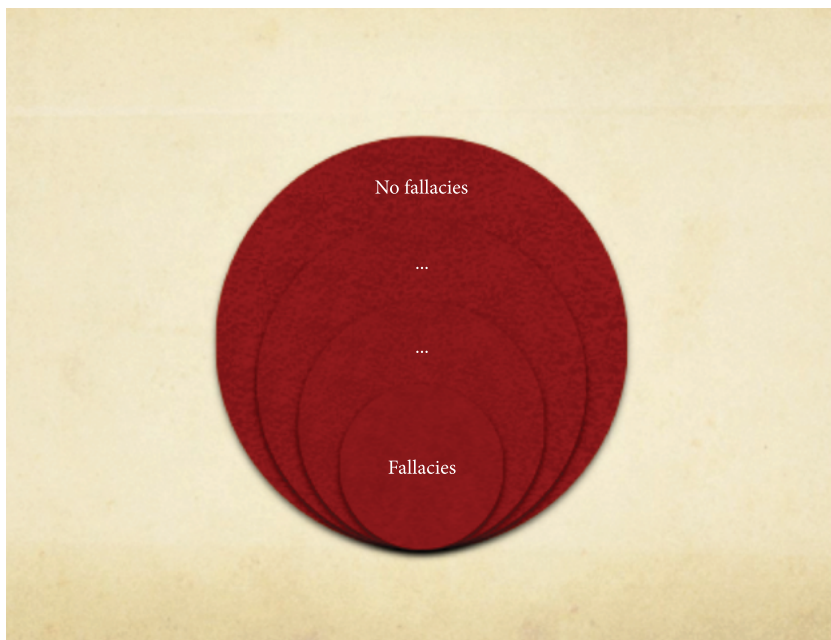
There is a sense in which all science is circular, for all proof rests upon assumptions which are not derived from others but are justified by the set of consequences which are deduced from them... But there is a difference between a circle consisting of a small number of propositions, from which we can escape by denying them all, or setting up their contradictories, and the circle of theoretical science and human observation, which is so wide that we cannot set up any alternative to it.

A possible conclusion we could draw from these observations: on the micro level, we can fuss about small things, everyday conversation and everyday reasoning, and pass our time in inventing numerous fallacies, but when it comes to the macro level, to big things (the big picture), fallacies are not objectionable any more – because there is no alternative. A problem that is very similar to Gödel's (first) incompleteness theorem (Kleene, 1967: p. 250):

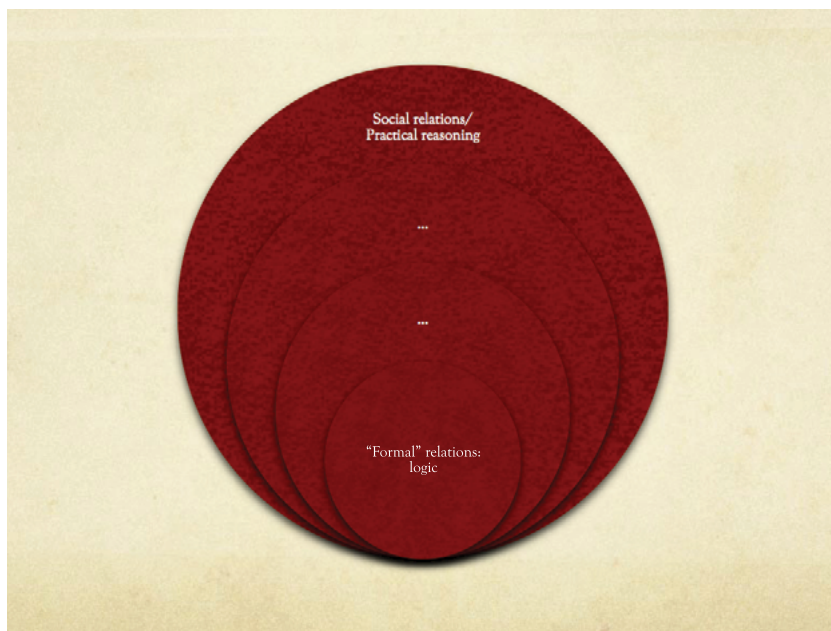
Any effectively generated theory capable of expressing elementary arithmetic cannot be both consistent and complete. In particular, for any consistent, effectively generated formal theory that proves certain

basic arithmetic truths, *there is an arithmetical statement that is true, but not provable in the theory.*

This theorem was designed to prove inherent limitations (incompleteness) for axiomatic systems for mathematics, but what Cohen and Nagel are claiming is, *mutatis mutandis*, an application of Gödel's (first) incompleteness theorem to (possible) theories of fallacies. Graphically, we could represent it like this:



And a verbal explanation of this encircling could read like this: smaller the systems or frameworks (of interest and work), with specific and unambiguous rules, easier it is to detect and declare something a fallacy. Bigger the systems or frameworks (“naturally” comprising many small(er) ones), with less specific and more loose rules, harder and less relevant it is to detect and declare something a fallacy. We could thus represent the relationship between social relations (practical reasoning in everyday life/society) and “formal” relations (logical reasoning) as follows:



Or put differently: from a small circle perspective (micro-level), what is going on within the biggest circle (macro-level) could easily be described as fallacious (according to micro-level standards and criteria). And what is going on within the biggest circle might be described as absolutely correct, valid and/or sound (according to macro-level standards and criteria), while the standards and criteria of the small(est) circle might easily be described as fallacious (according to macro-level standards and criteria). What is a bit surprising, even strange about this micro - macro relationship, is that both levels (micro and macro) could and would use the same “conceptual” grounds for declaring something as fallacy.

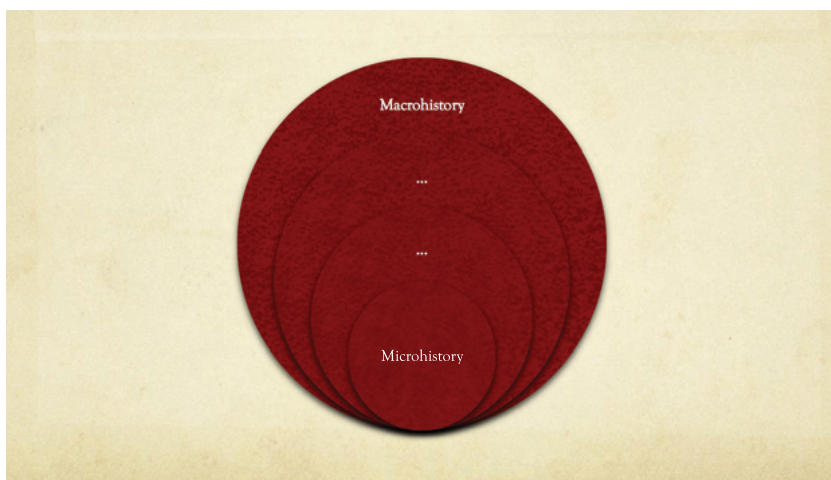
Here is an illustration from well-developed fields within humanities and social sciences, the difference between macrohistory and microhistory (Steele 2006, www.guernicus.com):

A macrohistory takes a long view of history, looking at multiple societies and nations over the course of centuries to reach broad-ranging conclusions about the march of history. Using vast amounts of data – some verified but much of it estimated – the macrohistorian makes conjectures based on averages. This approach might appear to have the most interest on a general level, but often loses sight of local and individual differences. When writing microhistory, the author concentrates upon a single individual or community and through study and analysis, attempts to reach

understanding of wider issues at play. Very tightly limited both spatially and temporally, a microhistory might appear of rather limited importance to a reader whose interests lie beyond that particular point in time and space but in fact, the approach does have certain advantages. The author of such a history is usually an expert in their field, knowing not just the generalities but also the minutiae of their study. This allows a level of depth not usually found in more broadly based works. In addition, they may avoid the natural biases that come in macrohistories from the area of specialization of the author.

If we sum up: when a macrohistorian “takes a long view of history, looking at multiple societies and nations over the course of centuries to reach broad-ranging conclusions about the march of history”, making “conjectures based on averages”, for a microhistorian he may be committing a Straw Man fallacy, namely taking facts and data from a particular (micro) context and projecting them on a much larger screen. Such a generalization necessary implies “conjectures based on averages”, while conjectures based on averages usually qualify as another (very general) fallacy, namely “hasty generalization” or *Secundum Quid*.

On the other hand, when microhistorian “concentrates upon a single individual or community”, “very tightly limited both spatially and temporally”, he is – again, but from the opposite direction – taking facts and data from a much larger (macro) context and restricting them to a much narrower screen. Thus he may be committing a Straw Man fallacy for a macrohistorian, as well as a hasty generalization or *Secundum Quid*, because he is not taking into account all the elements of a larger picture. We could, once more, represent this relationship as follows:



From a historical perspective, macrohistory, no doubt, embraces microhistory. But from a perspective of historiography, what counts as the basic operating principle (even basic epistemological and methodological precept) of macrohistory could easily be seen as a fallacy by microhistory, and *vice versa*. If they embraced what I will call the fallacies hypothesis (i.e. the assumption that there are ready made fallacies lurking at what we say (and do)). If they don't embrace the fallacy hypothesis, microhistory and macrohistory constructively complement each other.

Superabundance and redundancy of fallacies

If we take a look at a situation 40 years after Hamblin, which is today, what we see is an enormous interest in fallacies (and not only among argumentation theorists): there are many, even too many writings on fallacies, and many, even too many definitions of what fallacies are. But the reason for this inflation of writings on fallacies (and even production of ever new ones) *may be the same as the one Hamblin mentioned for the shortage of accounts on fallacies*: the impossibility to unequivocally and unambiguously classify fallacies at all.

Here is a sample of definitions we can find online? Why am I concentrating on fallacies we can find online? Because online would be the first "place" people interested to know what fallacies are and how they function would look for, not the scholarly debates among argumentation theorists.

I highlighted the most ambiguous and vague parts of these online definitions, and provided short (critical) glosses between square brackets:

Vagueness and ambiguity of definitions

- 1) "A fallacy is, *very generally*, [not specific enough, no informative value] an error in reasoning. This differs from a factual error, which is simply being wrong about the facts. To be more specific, a fallacy is an "argument" in which the premises given for the conclusion do not provide the *needed degree of support* [what kind of support?]." (Labossiere, The Nizkor Project (<http://www.nizkor.org/features/fallacies/>))
- 2) "In *logic and rhetoric* [logic and rhetoric have very different principles of functioning] a fallacy is incorrect *reasoning in argumentation* [unclear; what is reasoning in argumentation?] resulting in a *misconception* [misconception of what?]. By accident or design, fallacies may exploit *emotional triggers* in the listener or interlocutor (e.g. appeal to emotion), or take advantage of *social relationships between people*

- (e.g. argument from authority) [what about ‘rational’ or ‘logical’ fallacies?].” (Wikipedia (<http://en.wikipedia.org/wiki/Fallacy>)).
- 3) “A fallacy is a *kind of error* [unclear; what does ‘a kind of...’ mean?] in reasoning. ... Fallacies should not be persuasive, but they often are. Fallacies may be created unintentionally, or they may be created intentionally in order to deceive other people.” (Internet Encyclopedia of Philosophy (<http://www.iep.utm.edu/fallacy/>)).
 - 4) “Fallacies are *defects* [what kind of defects?] that *weaken* [does ‘weaken’ mean that these arguments are still arguments, but with less argumentative force?] arguments... It is important to realize two things about fallacies: First, fallacious arguments are very, very common and can be quite persuasive, at least to the casual reader or listener... Second, it is sometimes hard to evaluate whether an argument is fallacious.” (Handout and links (<http://www.unc.edu/depts/wcweb/handouts/fallacies.html>)).
 - 5) “A “fallacy” is a *mistake* [any kind of mistake?], and a “logical” fallacy is a *mistake in reasoning* [is every mistake in reasoning - btw. what does count as a mistake in reasoning? - a “logical” fallacy?] There are, of course, other types of mistake than mistakes in reasoning. For instance, *factual mistakes are sometimes referred to as “fallacies”* [repetitive, even circular, but not explicative enough].” (Fallacy files, <http://www.fallacyfiles.org/introtof.html>).

Inventing the fallacies

Obviously, there is quite a confusion about what fallacies are nowadays. And this confusion, this inability (impossibility?) to propose clear-cut criteria, boundaries and definitions, generates new fallacies. Actually, there is quite an inflation of (new) fallacies. Here are just a few of my favourite ones (found online as well):

- a) *Poisoning the Well Fallacy*
(Nizkor project: <http://www.nizkor.org/features/fallacies/poisoning-the-well.html>)

“This sort of “reasoning” involves trying to discredit what a person might later claim by presenting unfavorable information (be it true or false) about the person. This “argument” has the following form:

- (1) Unfavorable information (be it true or false) about person A is presented.
- (2) Therefore any claims person A makes will be false.

Example

Before Class:

Bill: “Boy, that professor is a real jerk. I think he is some sort of euro-centric fascist.”

Jill: “Yeah.”

During Class:

Prof. Jones: “...and so we see that there was never any ‘Golden Age of Matriarchy’ in 1895 in America.”

After Class:

Bill: “See what I mean?”

Jill: “Yeah. There must have been a Golden Age of Matriarchy, since that jerk said there wasn’t.”

First, it is not quite evident that this is a fallacy; fallacy is a *fallacious argument* and it is yet to be extracted (if any) from the above dialogue.

Secondly, if we apply a kind of a principle of charity, and concede there is an argument in the above dialogue, we don’t need to invent any new fallacy, it could easily be analysed as *Ignoratio Elenchi*, *Secundum Quid* or even *Petitio Principii* (if we stay with the all-embracing fallacies (or “fallacies”). But it could also be a version of Ad Hominem, Straw Man, even Ad Populum. So, why create a new fallacy? Maybe because it is hard to choose between the existing ones, since the criteria are so unclear?

b) *Nirvana fallacy*

(Wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Nirvana_fallacy)

The *Nirvana fallacy* is the logical error of comparing actual things with unrealistic, idealized alternatives. It can also refer to the tendency to assume that there is a perfect solution to a particular problem.

Example: “If we go on the Highway 95 at four in the morning we will get to our destination exactly on time because there will be NO traffic whatsoever.”

First, there is no reason or justification to label this “fallacy” a “logical error”; there is nothing “logical” about it unless we treat everything we say as “logical”. Secondly, even if criteria for detecting fallacies are not very clear, it is clear enough that “Nirvana fallacy” could be analysed as Ad Consequentiam or/and Ad Ignorantiam (leaving aside at least the ubiquitous *Secundum Quid*).

- c) *Argumentum ad Hitlerum*
 (Wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Reductio_ad_Hitlerum)

“*Reductio ad Hitlerum*, also *argumentum ad Hitlerum*, (dog Latin for “reduction to Hitler” or “argument to Hitler,” respectively) is an ad hominem or ad misericordiam argument, and is an informal fallacy. It is a fallacy of irrelevance where a conclusion is suggested based solely on something or someone’s origin rather than its current meaning or context. This overlooks any difference to be found in the present situation, typically transferring the positive or negative esteem from the earlier context. Hence this fallacy fails to examine the claim on its merit.

Example: Hitler was a vegetarian, so vegetarianism is wrong.

As already mentioned in the ‘definition’ this is an ad Hominem argument (or an Ad Misericordiam one), so why create a new one? Maybe because it could also be interpreted as Ignoratio Elenchi and Secundum Quid, even as Ad Populum or/and Ad Baculum. And in order to avoid ambiguity, another fallacy is created? Which actually increases the (possibility of) ambiguity as far as criteria and definitions are concerned. But on the other hand, new and separate labels (new fallacies) can facilitate the choice of consumers of fallacies and fallacy enthusiasts.

Back to Austin and Hamblin (via pragma-dialectics and Douglas Walton)

There is much more theoretical rigour as to what fallacies are and how to detect them in academic circles, among argumentation scholars. We will briefly mention two perspectives on fallacies: pragma-dialectics (probably the most influential school of argumentation), and Douglas Walton’s approach to fallacies.

Pragma-dialectics: violation of rules for critical discussion

From the very start, from the very first book by van Eemeren and Grootendorst (1984: p. 177), fallacies would be defined as “violations of the code of conduct for rational discussants”. What does that mean? Here is a quote from *Argumentation, Communication and Fallacies* (Eemeren and Grootendorst, 1992: p. 104):

We present an *ideal model* in which the rules for reasonable argumentative discourse are specified as rules for the performance of speech acts in a critical discussion aimed at *resolving a dispute*. For each stage of the discussion, the rules indicate when participants intending to resolve a dispute are entitled, or indeed obliged, to carry out a particular move. They

must observe all the rules that are instrumental to resolving the dispute. Any infringement of a discussion rule, whichever party commits it and at whatever stage in the discussion, is a possible threat to the resolution of a dispute and must therefore be regarded as an incorrect discussion move. Fallacies are analyzed as such incorrect discussion moves in which a discussion rule has been violated.

Pragma-dialectics differentiates between four stages (of discussion): the confrontation stage, the opening stage, the argumentation stage and the concluding stage, and here is a list of ten requirements (“ten commandments”) that represent the basic “code of conduct for rational discussants” (Eemeren and Grootendorst, 2004: pp. 190–195). Violation of any of these requirements or discussion moves is considered to be a fallacy (i.e. an obstruction of the resolution of a difference of opinion):

1. Discussants may not prevent each other from advancing standpoints or from calling standpoints into question.
2. Discussants who advance a standpoint may not refuse to defend this standpoint when requested to do so.
3. Attacks on standpoints may not bear on a standpoint that has not actually been put forward by the other party.
4. Standpoints may not be defended by non-argumentation or argumentation that is not relevant to the standpoint.
5. Discussants may not falsely attribute unexpressed premises to the other party, nor disown responsibility for their own unexpressed premises.
6. Discussants may not falsely present something as an accepted starting point or falsely deny that something is an accepted starting point.
7. Reasoning that in an argumentation is presented as formally conclusive may not be invalid in a logical sense.
8. Standpoint may not be regarded as conclusively defended by argumentation that is not presented as based on formally conclusive reasoning if the defense does not take place by means of appropriate argument schemes that are applied correctly.
9. Inconclusive defenses of standpoints may not lead to maintaining these standpoints, and conclusive defenses of standpoints may not lead to maintaining expressions of doubt concerning these standpoints.
10. Discussants may not use any formulations that are insufficiently clear or confusingly ambiguous, and they may not deliberately misinterpret the other party’s formulations.

The pragma-dialectical view on fallacies definitely represents a big step forward from the so called “standard treatment” (of fallacies): it is dynamic, not static (i.e. it doesn't rely on fixed lists of alleged fallacies), and it is dialectic (i.e. what is fallacious is revealed in dialogue/discussion and through dialogue/discussion). Nevertheless, the pragma-dialectical account of fallacies is still pretty rigid:

- 1) not all argumentation is about “resolving a difference of opinion” (epistemologically speaking, it is not clear why differences of opinion should be resolved at all);
- 2) fallacies are defined as infringements of the above mentioned discussion rules, necessary for and leading to the resolution of a difference of opinion.

In other words, pragma-dialectical view on fallacies is narrowly restricted to the pragma-dialectical theory itself.

Douglas Walton: illicit dialectical shifts

Douglas Walton's approach (i.e. the transformation of his views) is much more interesting in this respect. In *Fallacies* (1989), a collection of previously published articles by himself and John Woods, Walton is still pretty logic oriented (though different kinds of logic are taken into consideration in order to explain different kind of fallacies from the “standard treatment”).

A considerable break is achieved by Walton's systematic study of dialogue and dialogue types. Here is how he defines dialogue in 1992 (Walton, 1992a: p. 133):

A *dialogue* is an exchange of speech acts between two speech partners in turn-taking sequence aimed at a collective goal. The dialogue is *coherent* to the extent that the individual speech acts fit together to contribute to this goal. As well, each participant has an individual goal in the dialogue, and both participants have an obligation in the dialogue, defined by the nature of their collective and individual goal.

Walton differentiates between several kinds of dialogue (persuasion dialogue, information-seeking dialogue, advice-solicitation dialogue, expert consultation dialogue, negotiation dialogue, inquiry dialogue, eristic dialogue) and “argumentation needs to be judged as correct or incorrect in relation to a multiplicity of different models of reasoned dialogue” (1992: p.133). Even during a single discussion, interlocutors may shift from one type of dialogue to another, and these “dialectical shifts”, writes Walton, can be often associated with informal fallacies (1992a: p. 139):

Some dialectical shifts, however, are illicit, and these illicit shifts are often associated with informal fallacies. To judge whether a shift was licit or illicit in a particular case of argumentation, you first have to ask what the original context of dialogue was supposed to be. Then you have to identify the new context, and ask whether the shift was licit or illicit by looking backwards, and judging by the goals and standards of the original context. Is the new dialogue supporting those old goals, or at least allowing their fulfilment to be carried forward, or is blocking them? Was the shift agreed to by the original speech partners, or was the shift unilateral, or even forced by one party? These are the kinds of questions that need to be asked.

Following this procedure, appealing to interlocutor's emotions can thus be legitimate in persuasion dialogue, but not (necessarily) in other kinds of dialogue. "Not necessarily" meaning that one (i.e. the analyst) has to examine each and every dialogue within its context *individually*, before passing the verdict about possible fallacious moves. And that is what differentiates Walton's approach from pragma-dialectical approach where every dialectical exchange has to be evaluated against the same set of criteria ("ten commandments"). What they have in common is that those dialectical exchanges are evaluated from the outside, by a "neutral" observer (i.e. analyst), not from within, by the parties taking part in the dialectical exchange (at least not necessarily). And in relation to this (problem), I would like to point once more to Austin and Hamblin.

Conclusion

After pointing out that the reference depends on the knowledge at the time of utterance, Austin emphasizes:

It is essential to realize that 'true' and 'false', like 'free' and 'unfree', do not stand for anything simple at all; but only for *a general dimension of being a right or proper thing to say* as opposed to a wrong thing, *in these circumstances, to this audience, for these purposes and with these intentions*. In general we may say this: with both statements (and, for example, descriptions) and warnings, &c., the question can arise, granting that you had the right to warn and did warn, did state, or did advise, whether you were right to state or warn or advise -not in the sense of whether it was opportune or expedient, but whether, *on the facts and your knowledge of the facts and the purposes for which you were speaking, and so on, this was the proper thing to say*. (Austin, 1962/1980: pp. 144–145)

Whenever we are judging, not only whether something is true or false, but also whether something is a fallacy/fallacious move or not, *we therefore have to take into consideration the circumstances, the audience, the purposes of communication (and related argumentation) as well as the intentions of the utterer*. And when we do, we also have to bear in mind the following (Hamblin, 1970/2004: p. 242):

When there are two or more parties to be considered, an argument may be acceptable in different degrees to different ones or groups, and a *dialectical appraisal* can be conducted on a different basis according to which party or group one has in mind; but again

The choice of arguments, criteria and acceptability of their use is therefore always *a matter that only the parties involved in the argumentative discussion can decide on*. According to their knowledge at the time of the discussion, the circumstances in which the discussion takes place, the audiences that are involved in the discussion, the purposes and intentions the parties in the discussion have. And since these discussions take place in natural languages, in particular circumstances and at specific times, logic as an artificial system can't really help.

Literature

- Austin, J. L. (1962/1980) *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Blommaert, J. (2005) *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eemeren, van F. H., Grootendorst, R. (1984) *Speech Acts in Argumentative Discussion*. Dordrecht: Foris.
- Eemeren, van F. H., Grootendorst, R. (1994) *Argumentation, Communication, and Fallacies*. London: Routledge.
- Eemeren, van F. H. (ed.) (2001) *Crucial Concepts in Argumentation Theory*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Eemeren, van F. H., Grootendorst, R. (2004) *A Systematic Theory of Argumentation – The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fairclough, I., Fairclough, N. (2011) Practical reasoning in political discourse: The UK Government response to the economic crises in the 2008 Pre-Budget Report. *Discourse & Society* 22 (3), pp. 243–268.
- Fallacy Files. <http://www.fallacyfiles.org/>.
- Hamblin, C. L. (1970/2004) *Fallacies*. Newport: Vale Press.

- Internet Encyclopedia of Philosophy. Fallacies. <http://www.iep.utm.edu/fallacy/>.
- Nizkor Project. Fallacies. <http://www.nizkor.org/features/fallacies/>.
- Kleene, S. C. (2002) *Mathematical Logic*. 2nd ed. Mineola: Dover.
- Steele, H. (2006) *Microhistory and macrohistory: different approaches to the analysis of history*. www.guernicus.com.
- Walton, D.N. (1987) *Informal Fallacies. Towards a Theory of Argument Criticism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Walton, D. N. (1992a) Types of Dialogue, Dialectical Shifts and Fallacies. In Eemeren, van F.H., Grootendorst, R., Blair, J.A., Willard, Ch. A. (1992) *Argumentation Illuminated*. Amsterdam: SicSat.
- Walton, D. N. (1992b) *The Place of Emotion in Argument*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Walton, D. N. (2007) *Media Argumentation – Dialectic, Persuasion, and Rhetoric*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, J., Walton, D.N. (1992). *Fallacies*. Dordrecht: Foris.
- Wikipedia. Fallacy. <http://en.wikipedia.org/wiki/Fallacy>.
- Wikipedia. List of fallacies. http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_fallacies.

Quot linguas calles ...

Nekaj opomb k raznojezični perspektivi v vzgoji in izobraževanju¹

Janja Žmavc

Uvod: med kontroverznimi jeziki

Naslov prispevka, s katerim poskušam prispevati k razpravi o vzpostavljanju raznojezičnosti naklonjenih učnih okolij, vsebuje odlomek znanega rekla *Kolikor jezikov znaš, toliko veljaš*, ki se v svoji izvorni latinski različici glasi *Quot linguas calles, tot homines vales*. Pripisujejo ga Karlu V. Habsburškemu, ki je v kulturno in politično razgibanem 16. stoletju kot dedič štirih vladarskih dinastij iz različnih družbeno-kulturnih tradicij in porajajočih se večjezičnih okolij skušal oblikovati homogeno državo.² O takratnih pogledih na jezike priča tudi neka druga domnevna izjava Karla V., da *špansko govori z bogom, italijansko z dvorjani, francosko z ženskami, in nemško s svojim konjem*. Ohranjenih je več različic zgodbe, po katerih Karel V. pravi, da govori nemško s svojimi sovražniki ali s svojimi vojaki, pa francosko s prijatelji in italijansko z ženskami ter angleško s pticami (Burke, 2004: str. 28). Navedena krilatica oziroma njene različice še bolj neposredno pokažejo na večjezičnost kot posebej relevanten način posameznikove interakcije z okoljem. V samoumevnostni in več kot očitno tudi vrednostni opredelitvi, kakšnemu sogovornu

- 1 Prispavek je nastal v okviru projektov Jeziki štejejo – JeŠt (ESS projekt v okviru operacije »Razvoj in udejanjanje inovativnih učnih okolij in prožnih oblik učenja za dvig splošnih kompetenc« (2016–2022) in SIRIUS (mednarodni projekt Evropske komisije SIRIUS 2.0 Policy Network on Migrant Education, 2017–2020) ter je bil v obliki krajšega referata predstavljen na strokovnem posvetu *Prostori večjezičnosti v inkluzivnem učnem okolju* (Ljubljana, 6. 6. 2018).
- 2 Karel V. Habsburški (1500–1558) je bil kot dedič avstrijske, burgundske, kastiljske in aragonske dinastije, rimsko-nemški cesar (1519–1556), španski kralj (kot Karel I., 1516–1556), avstrijski nadvojvoda (kot Karel I., 1519–1521) ter suveren številnih nizozemskih provinc (1506–1555). Vir: <https://www.britannica.com/biography/Charles-V-Holy-Roman-emperor>

je namenjen govorčev izbor posameznega jezika,³ morda meri celo na raznojezično zmožnost,⁴ oziroma vsaj na eno od njenih različic, to je govorčevo zmožnost, da se zaveda lastnega jezikovnega repertoarja in jezikovne izbire prilagaja vsakokratni komunikacijski situaciji.⁵ Ne glede na vprašanje dejanskosti izrečenega, je v obeh primerih mogoče prepoznati historično tradicijo, ki sega že v grško rimsko antiko ter posameznikov intelektualni domet in družbeni vpliv povezuje s poznavanjem/znanjem jezikov ter je bila v zgodovini pogosto omejena zgolj na življenje kulturno privilegiranih, izobrazbe deležnih družbenih slojev. Predvsem pa oba primera implicirata družbeno konstrukcijo hierarhije jezikov, ki temelji na kulturnih predpostavkah o privilegiranih področjih, ki jih zasedajo določeni jeziki in njihovi govorci.⁶

Tale uvodna kulturno zgodovinska, evropocentrična anekdotična ilustracija lahko nakazuje tudi na morebitno analogijo s sodobnimi večkulturnimi in večjezikovnimi izzivi v vzgoji in izobraževanju. Kajti nekaj stoletij kasneje učenje in poučevanje jezikov kakor tudi njihova raba v pedagoškem procesu še vedno predstavljata aktualno tematiko. Res je, da se danes o načelnem obstoju različnih jezikov znotraj izobraževanja in

- 3 Za podroben kulturno zgodovinski oris različnih vrednostnih pogledov na jezike in jezikovno raznolikost v zgodnji moderni Evropi prim. Burke (2004: str. 25–28).
- 4 V besedilu se vseskozi pojavljata pojma *večjezičnost* (angl. *multilingualism*) in *raznojezičnost* (angl. *plurilingualism*), ki imata v strokovni literaturi različne (tudi ideološke) opredelitve (Kemp, 2009). Kadar zaznamujeta posameznikovo znanje in zmožnost obvladovanja (tri ali) več različnih jezikov (kot nasprotje eno- in dvojezičnosti), sta v strokovni literaturi v angleškem jeziku pomensko celo izenačena, le da je »večjezičnost« termin, ki se v tem pomenu uporablja zlasti v ameriškem okolju (npr. Garcia, 2009). »raznojezičnost« pa je izšla zlasti iz jezikovnih in medkulturnih konceptualizacij v okviru razvoja *Skupnega evropskega jezikovnega okvira* (SEJO, 2011) znotraj Sveta Evrope (podrobna razdelava koncepta je predstavljena v Coste et al., 2009). Zlasti francoski jezikoslovci strogo ločijo med večjezičnostjo kot soobstojem več jezikov v neki družbi in raznojezičnostjo, ki v ospredje postavlja posameznika in se navezuje na njegove življenjske izkušnje z različnimi jeziki in kulturami (Grommes in Hu, 2014: str. 2).
- 5 V mislih imamo Gumperzov koncept o jezikovnem repertoarju (1964), na podlagi katerega je znotraj raziskav ECML nastal tudi koncept »raznojezični repertoar« in ki ga Chen in Helot povzmeta kot »celoto jezikovnega, družbenojezikovnega, metajezikovnega in (družbeno) kulturnega znanja, povezanega s številnimi jeziki (ter njihovimi različicami in registri), ki jih posameznik obvladuje na različnih ravneh in za različne namene ter so posamezniku na voljo v zunaj jezikovni komunikacijski in interakcijski situaciji« (2018: str. 170).
- 6 Podrobna obdelava jezikovnih in družbenih značilnosti dvo- in večjezičnosti v antiki je predstavljena v monografiji *Bilingualism and the Latin language* (Adams, 2004), kompleksna razmerja med med klasičnimi jeziki in vernakularnimi jeziki Evrope, npr. dvojezična Evropa (tj. latinščina kot drugi jezik – *Vatersprache* proti vernakularnemu prvemu jeziku – *Muttersprache*) in večjezična Evropa (tj. klasični/antični jeziki – tudi arabski in hebrejski proti vernakularnim jezikom), soobstoj različnih jezikov znotraj različnih družbenih struktur in literature pa obravnava deli *Languages and Communities in Early Modern Europe* (Burke, 2004) in *Bilingual Europe: Latin and Vernacular Cultures, Examples of Bilingualism and Multilingualism c. 1300–1800* (Bloemendal, 2015).

njihovem poučevanju ne sprašujemo več. Jasno je tudi, da gre pri opredelitvi rabe, učenja in poučevanja jezikov za različne pristope, forme in modalitete (večjezičnost, raznojezičnost, učni jezik/učni jeziki, materni jezik/drugi jeziki, tuji/dodatni jeziki; zgodnje učenje tujega jezika, obogateno učenje jezika itn.). Kljub razlikam imajo danes vse omenjene, pa tudi druge kategorije, ki kakorkoli opisujejo jezike in jezikovno rabo v vzgojno izobraževalnem kontekstu, bolj ali manj skupno osnovo v stališču, ki izhaja iz percepcije Evropske unije kot večjezikovne in večkulturne skupnosti in temelji zlasti na: a) nujnosti učenja in poučevanja *več jezikov* kot pogoju za uspešno sporazumevanje z ljudmi iz drugih kulturnih in jezikovnih okolij, ter b) pravici in dostopnosti učenja *več jezikov* znotraj javnega izobraževanja.⁷

A glavna kontroverza nastopi, ko pojem *večjezičnosti* postavimo v različne kontekste vzgoje in izobraževanja na ravni njenih akterjev, vsebin in najrazličnejših razmerij, ki se oblikujejo med njimi. Povedano drugače, prostor za razpravo se neizogibno odpre, kadar se odločamo o tem, kdaj in katere jezike poučevati, v katerih jezikih poučevati, kako zagotoviti učne cilje v vertikali jezikovnega izobraževanja, kako zagotoviti neizključujoča razmerja med jeziki (in njihovimi govorci) ter kako vse to ustrezno integrirati v pedagoški proces na sistemski in izvedbeni ravni.

Kontroverza ali sporno vprašanje (stari Grki so ji rekli *stasis*, Rimljani pa *status* ali *constitutio*) prihaja iz retorike. Izvor vsakega (javnega) prepričevanja (in vzgojno izobraževalni prostor v tem pogledu ni izjema) je namreč običajno nek družbeno relevanten problem, o katerem ni splošnega ali trajnega konsenza, ampak obstajata potencialno vsaj dva različna pogleda oziroma stališči, s tem pa tudi interes za (javno) razpravo.⁸ Z vidika retorike mora zato govorec, ki želi utemeljeno predstaviti neko

7 Takšni izhodišči je mogoče najti tako rekoč v vseh evropskih dokumentih, ki obravnavajo jezike in jezikovno izobraževanje in medkulturno vzgojo in izobraževanje (prim. npr. Beacco, 2007; Beacco et al., 2016; Cavalli et al. 2009).

8 *Stasis* je sicer precej zapleten koncept, katerega iznajdbo pripisujejo helenističnemu govornišemu učitelju Hermagoru iz Temna v 2. stoletju pr. n. št. Njegovo teorijo o štirih možnih ravnih spornosti problema in orodjih za iskanje primernih argumentov so kasnejši antični retorični teoretiki in praktiki razdelali v številne podrazličice, ki so ustrezale posebnostim različnih govorniških zvrsti. Lep primer sta zlasti Ciceronova in Kvintilijanova razdelitev, ki povzemata grške teorije in jih nadgrajujeta z lastnimi konceptualizacijami (Cic., *De inv.* 1.10–18; Quint., *Inst.* 3.6.). Zgoščen prikaz retorične teorije o *stasis* je mogoče najti v Barthesovem delu *Retorika Starih* (1990: str. 81), v okviru katerega je Rastko Močnik dodal tudi pregled različnih shematskih prikazov antičnega koncepta (ibid.: str. 119–127). Krajša različica skupaj s praktično aplikacijo je predstavljena tudi v delu *Učitelj kot retorik: retorično-argumentativni vidiki pedagoškega diskurza* (Ž. Žagar et al. 2018: str. 45–52). Več o zgodovini teorije o *stasis* je npr. mogoče prebrati zlasti v *The substructure of stasis-theory from Hermagoras to Hermogenes* (Heath, 1994). Znotraj primerov sodobne rekonceptualizacije teorije o *stasis* velja omeniti dve razpravi: *Toward a Modern Version of Stasis* (Fahnestock in Secor, 1985) in *A Modern Theory of Stasis* (Hoppmann, 2014).

stališče, najprej ugotoviti, kje obstaja dejansko ali potencialno nesoglasje med njim in poslušalci. Slednje namreč predstavlja podlago za oblikovanje njegovega stališča do primera, o katerem namerava govoriti, in mu omogoča izbor ustreznih argumentov, s katerimi to stališče lahko uspešno podpre. Osnovna shema orodja za določanje spornega vprašanja (oz. sporne točke, to je mesta nesoglasja med govorcem in sogovorcem) temelji na zastavljanju hierarhično strukturiranih vprašanj in omogoča v vsakem konkretnem primeru določitev štirih vrst situacije oziroma štirih vrst spornih točk. Na kratko jih pojasnimo. Temeljno spornost obstoja nekega dogodka oziroma spornost izvršitve nekega dejanja govorec ugotavlja z vprašanjem *Ali se je nekaj zgodilo oz. Ali je x res storil y*. V tem primeru pravimo, da je sporno *dejstvo* ali *domneva* (lat. *constitutio coniecturalis*). Kadar govorec ve ali presodi, da obstoj dogodka ali dejanja za govorca in sogovorca (poslušalce) ni sporen, se lahko premakne na raven, kjer ugotavlja morebitno spornost opredelitve dogodka ali dejanja, to je opisa oziroma njunih bistvenih značilnosti. Pripadajoče vprašanje se v tem primeru glasi *Kaj se je zgodilo* ali *Kaj je storil x* in vpeljuje spornost na ravni *definicije* (lat. *constitutio definitiva*). Če tudi opis dejanja ali dogodka ni sporen, lahko govorec ugotavlja morebitno spornost s pomočjo vprašanja *Kakšno dejanje je storil x* oziroma *Ali je bilo dejanje, ki ga je storil x, res primerno*. V tem primeru se govorec sprašuje po lastnostih dejanja ali dogodka in ugotavlja spornost njune *kvalitete* (lat. *constitutio generalis*). Kadar so tako obstoj, definicija in kvaliteta dejanja ali dogodka prepoznani kot potencialno neproblematični za sogovorca, si govorec lahko zastavi vprašanje *Ali je mesto primerno za razpravo o vprašanih (obstoja, definicije in kvalitete dejanja/dogodka)*. Na tej ravni določitve spornosti problema, ki je tudi sklepna raven znotraj štirih osnovnih spornih izhodišč, s pomočjo opredelitve *primernosti mesta* govorec ugotavlja potencialno (ne)ustreznost zunanjih okoliščin razpravljanja o dogodku ali dejanju, to je časa (ugodnost/neugodnost), kraja (formalnost/neformalnost), ustreznosti zakonov/pravil, ki urejajo problem, vrste sogovornikov (usposobljenost, strokovnost) ipd. (lat. *constitutio translativa*). Ob tem zgoščenemu prikazu teorije o *stasis* je treba poudariti tudi tri splošne značilnosti, ki so značilne za antični sistem štirih vprašanj (a tudi za njegove podsisteme); to so njihova hierarhičnost, rekurzivnost in kompleksnost (Fahnestock in Secor, 1985: str. 218–219). Izpeljava *stasis/constitutio* je že po svoji naravi *hierarhična*, saj vprašanja o dejstvih v logičnem smislu predhodijo vprašanjem o definiciji in so običajno zajeta (subsumirana) v argumentih iz definicije, podobno so vprašanja o definiciji vključena v vprašanja o kvaliteti, medtem ko vprašanja o »jurisdikciji« lahko kot nerelevantne opredelijo vse predhodne »tematske« argumente in kot ključne izpostavijo argumente o proceduralni

neprimernosti. Hierarhičnost *spornih vprašanj* hkrati tudi pomeni, da vsaka obstoječa raven spornosti problema predpostavlja spornost vseh naslednjih ravni, kar pomeni sledeče: če je sporna prva *stasis/constitutio*, so sporne tudi vse ostale itd. A hkrati velja sledeče: *staseis* so po svoji naravi tudi rekurzivne, saj predpostavljajo, da se govorec v svojem problemu zaradi spremembe okoliščin lahko v vsakem trenutku razprave vrne na poljubno stopnjo in problematizirna stališča na »novo« izbrani sporni ravni. Nekaj podobnega zaznamuje tudi kompleksnost *staseis*. Vsako izhodiščno vprašanje znotraj posamezne *stasis* vedno spodbudi tudi bolj konkretna podvprašanja in skozi izbiro argumentov v prid spornemu stališču hkrati razkriva tudi njihove protiargumente.

Projekt JeŠt – Kje se strinjamo, da se ne strinjamo?

Jeziki v izobraževanju kot izhodišče za potencialno sporno vprašanje, ki se nanaša na že prej orisani splošni »evropski« stališči do učenja in poučevanja jezikov, je hkrati tudi izhodišče pričujočega (retoričnega) pogleda na trenutno potekajoči šestletni konzorcijski projekt *Jeziki štejejo* (akronim JeŠt), ki si za izhodišče jemlje prav tematiko večjezičnosti v vzgoji in izobraževanju in v katerem sodelujem kot raziskovalka.⁹ Glavni cilj projekta, kot je ubeseden na predstavitveni spletni strani, je »ugotoviti, kateri dejavniki podpirajo in kateri zavirajo ustvarjanje *podpornega učnega okolja* za razvoj raznojezičnosti v slovenskem šolskem prostoru« (<https://www.jeziki-stejejo.si/o-projektu-2/o-projektu/>; izvirni poudarki) in izdelati »smernice, ki bodo pomagale vzpostaviti raznojezičnosti naklonjeno izobraževalno okolje« (ibid.). V projektu, ki ga vodi izr. prof. dr. Karmen Pižorn s Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, sodeluje kar 33 različnih slovenskih partnerjev: trije vrtci, sedemnajst osnovnih šol (dve dvojezični, ena italijanska), devet srednjih šol (tri strokovne in poklicne srednje šole, šest gimnazij, od tega ena klasična gimnazija), tri univerze (s petimi različnimi fakultetami), dva javna raziskovalna zavoda in Zavod RS za šolstvo.¹⁰ Tako heterogena struktura predpostavlja tudi heterogena stališča glede vloge jezikov v vzgoji in izobraževanju (npr. praktični in teoretski), kakor tudi različne institucionalne kontekste, v katerih se ti pogledi oblikujejo, vzdržujejo in legitimirajo (npr. izobraževalni in raziskovalni) ter posledično vplivajo na dinamiko interakcije med akterji projekta (npr. raziskovalke/raziskovalci, visokošolske, srednješolske, osnovnošolske

9 Projekt *Jeziki štejejo* se izvaja v okviru Operativnega programa za izvajanje evropske kohezijske politike (2014–2020) in kot del operacije »Razvoj in udejanjanje inovativnih učnih okolij in prožnih oblik učenja za dvig splošnih kompetenc« (2016–2022).

10 Seznam vseh partnerjev je dostopen na spletni strani <https://www.jeziki-stejejo.si/o-projektu-2/projektna-skupina/>

učiteljice/učitelji, vzgojiteljice/vzgojitelji, predstavnice/predstavniki vodstev ipd.), s tem pa pomembno zaznamujejo smeri v uresničevanju projektnih ciljev tako na ravni zasnove, implementacije in evalvacije.

V tako zarisanem kontekstu bom v nadaljevanju torej poskusila s pomočjo dveh retoričnih konceptov (že omenjenih spornih vprašanj in sredstev prepričevanja, ki jih bom orisala nekoliko kasneje) razčleniti nekatere specifične razvojno-raziskovalnega projekta JeŠt skozi pregled nekaterih javno dostopnih projektnih besedil (tj. prijavnih dokumentacije, vabil na izobraževanja za projektne partnerje, spletne strani oziroma multimedijskega portala). Osvetlila bom zlasti nekatere terminološke in konceptualne izzive ter iskanje ustreznega fokusa, ki bi sploh osmislil vprašanja, ki naslavljajo posameznikovo razvijanje raznojezičnosti in raznokulturne zmožnosti v tako visoko institucionaliziranem okolju, kot je šolsko. Pokazati bom tudi skušala, kako v projektu pristopamo k razvijanju raznojezičnosti naklonjenega okolja v kontekstu tujejezikovnega pouka, prepoznavanja in ustreznega vključevanja materinščin otrok priseljencev ter pogledov na slovenščino kot drugi jezik. Namen takšne retorične razčlenbe je na konkretnem primeru pokazati kompleksnost uresničevanja idej in ciljev v vzgoji in izobraževanju na podlagi konceptov, ki opisujejo jezikovne in družbene fenomene in jih zaznamujejo danes zelo pogosto rabljeni pojmi s predponami *več-*, *razno-* in *med-*. Na ta način želim opozoriti na morebitno zmotno predstavo o enovitosti, dokončnosti, neposredni uporabnosti »smernic«, ki naj bi jih izdelali v projektu JeŠt. Trdim namreč, da je tovrstni projekt lep primer situacije, ko različni pogledi ne konvergirajo v dokončno, enotno rešitev za vse (npr. šole, raziskovalne zavode, fakultete), temveč se lahko prav v različnosti idej, predstav, pogledov, pa tudi individualnih raznojezičnih zmožnosti, ki se skozi razpravo o najrazličnejših spornih stališčih (v procesu izvajanja projekta) izčiščujejo, oblikuje ugoden prostor za *razumevanje* različnih načinov razvijanja več-/raznojezičnosti in med-/raznokulturnosti. Na ta način različni pogledi postajajo konkretne izkušnje, podprte z različnimi (teoretskimi in praktičnimi) vidiki, na podlagi katerih lahko sodelavke in sodelavci v projektu spreminjamo lastna profesionalna okolja (tj. šole, raziskovalne zavode, fakultete itd.).

Izhajajoč iz omenjene heterogenosti projektne skupine in kompleksnosti tematike, lahko kot *izhodiščni problem* opredelimo cilj projekta JeŠt – to je *razvoj smernic raznojezičnosti naklonjenega okolja*, saj gre za razkorak tako med opredelitvijo raznojezičnosti v strateških dokumentih, njenim udejanjanjem znotraj šolskega sistema ter različnimi predstavami o tem, kaj raznojezičnost sploh je, kaj naj bi pomenilo raznojezičnosti naklonjeno okolje in kako sploh zasnovati smernice za spodbujanje tovrstnega

okolja, ki jih bo mogoče prenašati v različne vzgojno-izobraževalne kontekste. V prijavnih dokumentaciji je skupina raziskovalk in raziskovalcev, ki je pripravljala prijavno vlogo, raznojezičnosti naklonjeno okolje opredelila kot inkluzivno, trajnostno naravnano delovanje vseh sodelujočih akterjev, ki naj bi za to delovanje potrebovali ustrezna »raznojezična« orodja, predvsem pa naj bi kot neproblematično sprejeli/razumeli vlogo raznojezičnosti v kontekstu družbene pravičnosti in demokratičnosti:

/R/aznojezičnost namreč potrebuje za aktivno rast in razvoj v vsakodnevni šolski praksi, in kasneje na vseh ravneh družbenega življenja, *okolje*, ki z vsemi vpletenimi deležniki ustrezno, nenehno, konsistentno in učinkovito podpira njen trajnostni razvoj. Z drugimi besedami to pomeni, da se vsi vpleteni v šolskem kontekstu *zavedajo* pomena raznojezičnosti (od učiteljev, učencev, staršev in nenazadnje lokalnih oblasti), da *razumejo dejavnike*, ki pozitivno oziroma negativno vplivajo na to, ali bo posameznik postal raznojezičen, in da *usvojijo raznojezične kompetence* /.../ ter tako pripomorejo k vzpostavitvi bolj pravične, socialno naravnane in na znanju temelječe družbene skupnosti. (*Prijavnica za projekt*, 23. 1. 2017, str. 51, izvirni poudarki)

Toda kaj natanko je v našem »problemu« – to je razvijanju *smernic* zgoraj omenjenega okolja – mogoče prepoznati kot dejanska mesta za razpravo? Kot smo že zapisali, je mogoče v vsebinskem smislu vse kontroverze razdeliti na štiri glavne vrste, ki so po svoji naravi hierarhično strukturirane in odstirajo različne ravni problema – od opredelitve njegovega obstoja in lastnosti, pa do vloge v dani razpravi. V okviru projektnega cilja JeŠt (razvoj smernic raznojezičnosti naklonjenega okolja) morda najbolj izstopajo štiri problemski vidiki, ki smo jih skladno s teorijo o *stasis* preoblikovali v izhodiščna vprašanja:

1) *Ali se šolska okolja zavedajo večjezičnosti kot njihovega sestavnega dela, ali spodbujajo razvijanje raznojezične zmožnosti?*

Prvo problemsko izhodišče ustreza najbolj splošni *kontroverzi o dejstvih/domnevah* (Ali se je nekaj zgodilo/obstaja?) in ga je mogoče zaznati v okviru razprave o obstoječih pedagoških praksah na področju večjezičnosti in raznojezičnosti ter njihovi evalvaciji:

Projektne partnerji, vključeni v projekt *Jeziki štejejo* (JeŠt), smo seveda prepričani, da lahko načrtujemo dobro prakso v prihodnosti in razvijamo zanimive ideje samo tako, da *pogledamo dosedanje opravljeno delo* in o njem reflektiramo. Na ustanovah, ki sodelujejo v projektu, je bilo *do sedaj opravljene veliko pedagoške prakse, ki sega na področje sobivanja jezikov v šolskem okolju in širše*. Šole, vrtci in partnerji v projektu so poslali opise svojih pe-

dagoških praks, ki smo jih analizirali in bi jih želeli strnjeno predstaviti. To nam bo služilo kot spodbuda za nadaljnje načrte. Pogovorili se bomo o prednostih in šibkih točkah različnih oblik pedagoških praks ter poskrbeli za medsebojno izmenjavo informacij. Posamezne učiteljice in učitelji nam bodo v sklopu izobraževanja predstavile svoje delo v razredu in tako omogočile vsem, vključenim v projekt, da skupaj z njimi reflektirajo in razmišljajo o delu v prihodnje. (iz vabila na JeŠt interno usposabljanje *Skozi opravljeno delo tvegamo pogled v prihodnost*, 30. 8. 2018, poudarila J. Ž.)

Dodajmo še, da je bil strukturiran popis preteklih projektov na ustanovah, ki so v najširšem povezani z večjezičnostjo in medkulturnostjo, ena glavnih začetnih aktivnosti projekta, v kateri smo sodelovali vsi partnerji projekta. Predstavljajo pomembno podlago za oblikovanje temeljnih »stališč projekta«, ki odražajo zlasti zavedanje o obstoju raznolikih tujejezičnih učnih vsebin/predmetov in možnosti za razvijanje raznojezične zmožnosti znotraj njih. Toda veliko manjšo senzibilnost in posledično izhodišče za razpravo na dejstveni ravni – o zavedanju obstoja več-/raznojezičnosti v šoli – je mogoče zaznati v kontekstu jezikov, ki so v šolskem okolju prisotni kot materni jeziki priseljencev (J₁) ter v okviru položaja slovenščine kot drugega jezika (J₂). Gre predvsem za problem zavedanja o prisotnosti omenjenih jezikov in njihovih položajev v šolskem prostoru, ki, kot bomo lahko videli v nadaljevanju, izstopi tudi na konkretnější ravni, to je na ravni vrednot. Prav zaradi tega je zelo pomembna aktivna drža tistih sodelavk in sodelavcev v projektu, ki na različnih ravneh (npr. kot raziskovalke/raziskovalci, pedagoške delavke/delavci, politične odločevalke/odločevalci) opozarjajo na povezanost razvijanja raznojezičnosti nasklonjenega okolja s pravico do enakopravnega dostopa do znanja. Skupaj z naborom primerov znotraj razprave tako odpirajo priložnosti za prepoznavanje potenciala, ki ga imajo materinščine pri razvijanju raznojezične zmožnosti vseh sodelujočih v pedagoškem procesu.

2) *Kako šolska okolja razumejo večjezičnost/raznojezičnost in njuno spodbujanje?*

Drugo izhodišče ustreza kontroverzi o *definiciji* (Kaj se je zgodilo?) in se navezuje zlasti na razpravo o načinih razumevanja in pojmovanja več-/raznojezičnosti:

Namen usposabljanja je *seznaniti se s pluralističnimi pristopi k jezikom in kulturam* pri pouku jezikov, izmenjati si primere obetavne prakse ter ustvariti učno gradivo za uporabo pri pouku. Na usposabljanju želimo tudi predstaviti *Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam ...* (iz

vabila na JeŠt interno usposabljanje *Raznojezični in raznokulturni pristopi pri pouku – praktični primeri uporabe ROPPA*, 25. 11. 2017; poudarila J. Ž.)

Čeprav iz navedenega odlomka tega ni mogoče zaznati, je bilo v prvem in drugem letu trajanja projekta precej prostora namenjeno razdelavi posameznih konceptov in pojmov, da bi čim bolj poenotili teoretska izhodišča za nadaljnje delo. Zlasti raziskovalni del skupine je aktivno soočal različne teoretske podlage in predstave o tem, kaj vse lahko v določenem kontekstu zaznamujeta pojma večjezičnost in raznojezičnost (npr. Aronin in Hufeisen, 2009; Cook in Li, 2016; Franceschini, 2011; Garcia 2009; Grommes in Hu, 2014; Li, 2017) in katere njune konceptualizacije lahko predstavljajo podlago za oblikovanje izhodišč, praks ter na koncu tudi smernic (npr. Čok 2009, Bratož, 2017; Lipavic Oštir et al. 2015, 2017; Pirih Svetina, 2016; Pižorn 2017). Obenem projekt pri opredeljevanju konceptov v veliki meri izhaja tudi iz temeljnih evropskih in nacionalnih dokumentov s področja vloge jezikov in jezikovnega izobraževanja¹¹ ter za opredeljevanje raznojezičnosti naklonjenega okolja kot ključne opredeljuje tri koncepte: 1) *večjezičnost* (ang. *multilingualism*), ki v tem kontekstu zaznamuje znanje več jezikov ali soobstoj različnih jezikov v neki družbi, med katerimi nujno ne potekajo povezave (npr. nabor jezikov, ki se jih je mogoče učiti v neki šoli; spodbujanje k učenju več jezikov; zmanjševanje prevlade nekega jezika); 2) *raznojezičnost* (ang. *plurilingualism*), ki zaznamuje sporazumevalno zmožnost, ki »ni le vsota čimbolj popolne jezikovne zmožnosti v posameznih tujih jezikih, ampak je celovit posameznikov jezikovni repertoar, sestavljen tudi iz najmanjših jezikovnih drobcev posameznih jezikov« (SEJO, 2011: str. 26). Raznojezičnost se tudi nenehno razvija skozi širjenje posameznikovih izkušenj z jezikom v različnih kulturnih kontekstih in temelji na celostnem znanju, znotraj katerega se posamezni jeziki med seboj povezujejo in medsebojno delujejo (prim. Coste et al., 2009: str. 16–19);¹² 3) *čezjezikovanje* (ang. *translanguaging*), ki ga razume kot proces, ki govorcu v vsakem trenutku omogoča izrabo celotnega

11 Npr. Resolucija Sveta Evrope o večjezičnosti; Evropska strategija za večjezičnost; Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018; Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji 2007; ter zlasti na ravni vsebin: SEJO – Skupni evropski jezikovni okvir z dodatkom z novimi opisniki raznojezične in raznokulturne kompetence (<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>); ROPP – Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam.

12 Za tovrstni opredelitvi večjezičnosti in raznojezičnosti predstavlja referenčno literaturo zlasti seznam strokovnih publikacij (različnih študij in priročnikov), ki jih je pripravila skupina jezikoslovcov v okviru Sveta Evrope in Evropskega centra za moderne jezike in jih je mogoče najti na tej povezavi: <https://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/Resources/tabid/1672/language/en-GB/Default.aspx>

jezikovnega repertoarja njegovega *idiolekta* brez upoštevanja ali skrbnega spoštovanja družbeno in politično opredeljenih meja znotraj t. i. »(po)imenovanih (nacionalnih, uradnih, učnih) jezikov« (ang. *named languages*; prim Garcia in Li, 2014; Otheguy et al., 2015).

- 3) *Ali je spodbujanje raznojezičnosti v šol. okoljih koristno/potrebno/nujno?*

Tretje izhodišče predstavlja kontroverzo o *vrednotah* (*Za kakšno dejanje/problem gre?*) in se tesno navezuje na sprejete »definicije« večjezičnosti, raznojezičnosti in čezjezikovanja. Na tej ravni kot ključna za razpravo prepoznavamo vsaj tri vsebinska podizhodišča:

- Fokus spodbujanja raznojezičnosti v šolskih okoljih, kjer se na podlagi opredelitev glavnih konceptov v kontekstu vzgoje in izobraževanja zarisujejo naslednji poudarki: a) *zagotavljanje znanja skozi obstoj/poučevanje jezikov* (večjezičnost); b) *razvijanje zmožnosti izbiranja iz jezikovnega repertoarja za potrebe komunikacijske situacije* (raznojezičnost) in c) *omogočanje pravice do izbiranja iz jezikovnega repertoarja znotraj formalnih okolij* (čezjezikovanje). Projekt kot posebej pomembni izpostavlja zmožnost in pravico do izbiranja iz posameznikovega jezikovnega repertoarja, s čimer nadgrajuje maksimo o učitelju katerega koli predmeta, ki je vedno hkrati tudi učitelj jezika:

Vsak učitelj je učitelj jezika, kjer bomo dodali: ne samo enega, temveč vseh jezikov. Pri tem seveda ne mislimo na to, da učitelj matematike poučuje albanščino, lahko pa z *lastno usvojeno raznojezično zmožnostjo* ustvarja možnosti, da učenec, ki je pred preselitvijo v Slovenijo usvajal matematične vsebine v albanščini, ima možnost reševati naloge tudi v albanščini, prebrati razlago v albanščini, si pomagati z dvo- in enojezičnimi slovarji, saj ima učitelj matematike na multimedijem portalu povezave na tozadevne vsebine, nabor nalog, lahko pa tudi zastavi vprašanja učitelju raznojezičniku, ki se zna sporazumevati tako v slovenščini kot tudi albanščini, ki je usposobljen za takšno pomoč, ki redno odgovarja na vprašanja, ima podlistek pogostih vprašanj ter pripravlja kratke video vsebine za učitelje, ki poučujejo otroke priseljencev pri (ne)jezikovnih predmetih. (*Prijavnica za projekt*, 23. 1. 2017, str. 43, poudarila J. Ž.)

- Jezikovna razmerja in hierarhičnost jezikov v šolskih okoljih:
Različne opredelitve skupin jezikov v izobraževalnem sistemu implicirajo *raznolike vrednostne poglede* na jezikovno izobraževanje, vzpostavljajo razmerja med posameznimi jeziki in odražajo njihov položaj znotraj

izobraževalnih sistemov.¹³ Projektni konzorcij skozi ozaveščanje o različnih vrednostnih poimenovanjih teži k nevtralističnemu poimenovanju (J₁ – materni jezik; J₂ – dodatni jezik) in tako skuša doseči preseganje vsakršnih zaznamovanosti zaradi jezikovne rabe v formalnem okolju (zlasti v okviru manjšinske/večinske kulture). Slednje je neposredno razvidno tudi iz spodnjega odlomka:

Metodologija in končni produkti projekta vključujejo vse v slovenskem šolskem sistemu (v projekt vključenih VIZ) *prisotne jezike* (od učnih (slovenščina, madžarščina, italijanščina), *drugih jezikov* (slovenščina, madžarščina, italijanščina in romščina), *tujih in klasičnih jezikov*, ki so v kurikulum vključeni kot učni predmeti, ter *vseh prvih jezikov priseljencev*). Poleg tega naj bi bil koncept zasnovan tako široko in uporabno, da bo lahko vključil tudi *morebitne nove jezike*, ki bi jih na terenu (torej v projekt vključenih ustanovah) še zaznali (predvsem najbrž kot J₁ vključenih posameznikov, tako učiteljev, staršev, otrok – učencev in dijakov) oz. bi se v našem VIZ sistemu pojavili tudi še po koncu projekta (kot morebitni novi tuji jeziki, v smislu novih izbirnih predmetov v kurikulumu, kot J₂ (npr. slovenščina izven dvojezičnih okolij) ali kot jeziki priseljencev. (*Prijavnica za projekt*, 23. 1. 2017, str. 2, poudarila J. Ž.)

Iz odlomka izhaja tudi ideja o vključevanju *vseh jezikov*, ki so *prisotni* v šolskem sistemu. Toda zlasti na ravni načina njihove prisotnosti (tj. kot jeziki akterjev in kot jeziki v izobraževanju) se v projektu odpira kontroverza o nujnosti problematiziranja izključenosti nekaterih jezikov. V vabilu na še eno od internih usposabljanj, ki je bilo v celoti zasnovano na tej predpostavki, lahko zaznamo problemsko opredelitev tovrstne tematike:

Projektni partnerji, vključeni v projekt Jeziki štejejo (JeŠT), smo seveda prepričani, da so vsi jeziki enako pomembni, potrebni in enakovredni. Zaradi *različnih položajev*, ki jih zasedajo v naši družbi, v izobraževalnem sistemu in v življenju vsakega posameznika, pa *se o enih govori več*, o drugih manj, z nekateri se *ukvarjamo* bolj, z drugimi manj.

V slovenskem izobraževalnem sistemu *imajo svoje mesto* zelo različni jeziki, med njimi klasična latinščina, slovenščina kot drugi jezik (J₂), posledično oz. vštric z njo pa tudi vsi prvi jeziki *vseh tistih*, ki se *vključujejo* v naš *šolski sistem*: pa naj bosta to madžarščina in italijanščina ali pa albanščina,

13 Navedimo nekaj najbolj običajnih delitev jezikov znotraj vzgoje in izobraževanje: *učni jeziki*: *tuji jeziki* (razmejitev glede na osnovni položaj jezikov v izobraževanju na nacionalni ravni); *moderni*: *klasični jeziki* (razmejitev glede na funkcionalni/humanistični pristop v jezikovnem pouku); *živi*: *neživi/mrtvi jeziki* (razmejitev glede na domnevno aktualnost); *J₁:J₂:J₃...*: *J_n* – (razporeditev glede na jezikovno hierarhijo v jezikovnem izobraževanju); *materni jezik (J₁): dodatni jezik (J₂)* (razmejitev glede na rabo v zasebnem in formalnem okolju).

makedonščina in ruščina. Na *tokratnem* izobraževanju torej *predvsem o teh jezikih, ki seveda tudi štejejo*. (iz vabila na JeŠt interno usposabljanje *Jeziki, ki tudi štejejo*, 17. 03. 2018, poudarila J. Ž.)

- Norma jezikovnega sporazumevanja v družbi:

V okviru problematiziranja družbenih predstav o vlogi jezikov, na podlagi izhodišč o primarno večjezikovni družbi, obstoju jezikov in jezikovnih različic v izobraževanju, ki presegajo singularni pojem učni jezik, ter skladno s temeljno pravico do raznojezičnega in medkulturnega izobraževanja kot pogoja za kvalitetno izobraževanje (Coste et al., 2009) v ospredje stopajo zlasti konkretni prikazi raznojezičnih pedagoških praks v okviru različnih usposabljanj. Zraven izmenjave primerov obetavne prakse in ustvarjanja nabora potencialnega učnega gradiva za uporabo pri pouku jih lahko vidimo kot *poskuse izzivanja* še vedno trdovratnih enojezičnih predpostavk in kot prispevek k uzaveščanju o dvo-/raznojezičnosti kot novi normi sporazumevanja.

- 4) *Koga vse je treba vključiti v razvijanje smernic raznojezičnosti naklonjenega okolja in kako?*

Četrto izhodišče ustreza kontroverzi *načinu delovanja* oziroma politiki (*Ali gre za pravo mesto za razpravo o problemu?*), ki ne zaznamuje le spornosti mesta razprave, kot na prvi pogled izhaja iz izhodiščnega vprašanja, temveč lahko problematizira, kot smo že zapisali v prvem delu prispevka, tiste zunanje okoliščine, ki določajo problem (kraj, čas, način in akterji). V primeru projekta kot sporni (in s tem predmet razprave) izstopata zlasti način izvajanja in njegovi akterji. Kompleksnost izvajanja projekta, ki jo ponazarjajo raznolike projektne aktivnosti (npr. izdelava instrumentarija za merjenje in analizo različnih podatkov o raznojezičnosti, evalvacijske aktivnosti o poteku projekta, izvedba usposabljanj za razvijanje raznojezičnosti, izdelava in vzdrževanje multimedijskega portala, oblikovanje, (samo)evalvacija in recenzija, pedagoških praks, implementacija projektnih vsebin znotraj različnih podskupin v konzorciju), in raznovrstnost akterjev, ki sodelujemo v projektu, terjata stalno vzajemno pripoznavanje razmerij med članicami konzorcija in posledično pogosta prevpraševanja odgovornosti in avtoritet. Konzorcij je namreč hierarhično strukturiran. Sestavljajo ga *strateški tim* (predstavnice in predstavniki univerz, inštitutov, zavoda – raziskovalno-razvojna podskupina; predstavnice in predstavniki vseh sodelujočih vzgojno-izobraževalnih zavodov – razvojno-implementacijska podskupina), ki se na lokalno umeščenost sodelujočih institucij razdruži v *tri regijske time* (tj. »zahodni«, »osrednji« in »vzhodni«) in je odgovoren za pripravo teoretsko-metodoloških izhodišč projektne aktivnosti, ter *individualni razvojni* in *implementacijski*

timi na posameznih šolah/vrtcih, ki so odgovorni za njihovo praktično implementacijo. A kot posebej pomembno se kaže pripoznavanje vzajemne vloge vseh sodelujočih, ki morajo v razpravi znati preseči hierarhično delitev vlog in se podrediti moči argumenta in ne argumentu moči. Na načelni ravni je to vsebovano že v izhodiščnih nastavkih projekta:

Poudariti je treba, da je koncept raznojezičnosti možno razumeti, predvsem pa implementirati samo, če razumemo raznojezičnost *kot novo obliko sporazumevanja*, pri katerem jezikovna in kulturna znanja, stališča ter spretnosti *niso ločeni med seboj*, pri katerem vsak posamezni jezik ne predstavlja ločene entitete oziroma nima svojega ločenega predala. V skladu s tem smo načrtovali tudi *pristop k vodenju projekta*. Ta pristop temelji na *sodelovanju kreativnosti vseh sodelavcev*, v njem je *sicer natančno določeno, kdo kaj pripravi ali opravi*, vendar pa je *naloga vseh, da rezultate (samo)evalviramo in dajemo konstruktivno kritično povratno informacijo*. Pri tem je *izmenjava informacij ključnega pomena*. (Prijavnica za projekt, 23. 1. 2017, str. 56, poudarila J. Ž.)

Kot praktična uresničitev pa se tendenca preseganja hierarhične strukture kot enega od načinov za uzaveščanje o specifikah razvijanja raznojezične zmožnosti pokaže tudi v obliki izobraževalnih metod znotraj strokovnih usposabljanj, kjer udeleženske in udeleženci nastopajo v različnih vlogah glede na svoje primarne institucionalne položaje (raziskovalke/raziskovalci v dani situaciji privzamejo vloge učenk/učencev in/ali učiteljic/učiteljev, učitelji/učiteljice pa spet obratno, to je v vlogi raziskovalk/raziskovalcev in/ali učenk/učencev). Navajamo dva tovrstna primera ubeseditev v projektnih dokumentih:

Akcijsko raziskovanje je poseben pristop k raziskovanju, neposredno smotrno za poučevanje in učenje v razredu. Če akcijsko raziskovanje integriramo v postopke preizkusa empiričnega modela novih praks pri poučevanju jezikov, *povežemo učitelja s predlagateljem modela*, ki uvaja inovativni pouk jezikov v šolsko prakso. *Učitelj postane tako sestavni del raziskovalne ekipe*.

Za podporo procesu inovativne šolske prakse v projektu *Jeziki štejejo* predlagamo tri inovativne modele, ki bodo najprej predstavljeni v delavnicah, nato bodo ponujeni učiteljem kot implementacija nove didaktične prakse, ki bo razvijala spretnosti in sposobnosti ozaveščanja medkulturnosti in vključevanja učencev v raznojezičnost. *Vzgojitelji in učitelji bodo na ta način sodelovali pri nadgradnji posameznega modela in doprinesli k oblikovanju novih pristopov in širjenju različnim jezikom prijaznih okolij*. (iz

vabila na JeŠt interno usposabljanje *Modeli inovativne prakse*, 19. 12. 2017, poudarila J. Ž.)

Kot tretje v vrsti obveznih usposabljanj v projektu JeŠT ponujamo *malo drugačen pogled* na jezike, jezikovno rabo, položaj in prakso našemu šolskemu sistemu pridruženih jezikov. (iz vabila na JeŠt interno usposabljanje *Jeziki, ki tudi štejejo*, 17. 03. 2018, poudarila J. Ž.)

Pri zadnjem primeru dodajamo pojasnilo, da je »malo drugačen pogled«, ki ga je napovedovalo vabilo, v praksi pomenil, da smo vsi udeleženci (raziskovalci/raziskovalke in učiteljice/učitelji) v procesu usposabljanja privzeli trojno vlogo: 1) kot učenci smo se z neposredno metodo učili osnov povsem novega jezika in se ob tem soočili z razmerami, v katerih se znajdejo učenci, katerih materni jezik ni enak učnemu; 2) kot učitelji in učiteljice smo aktivno opazovali učiteljico pri izvedbi in reflektirali lastno pedagoški prakso; 3) kot opazovalci porajajočih se lastnih čustev, stališč, ki so stopala v ospredje, in medosebnih odnosov, ki so se vzpostavljali v učni situaciji.

O strategijah prepričevanja v procesu uresničevanja projektnih ciljev

Naš problem lahko okvirno osvetlimo tudi v dinamičnem (komunikacijskem) kontekstu govorca, poslušalca in vsebine, ki ima prav tako retorično ozadje. Retorika namreč pozna tri temeljne prepričevalne strategije, zaradi katerih v razpravi običajno sprejememo predlagane rešitve. Imenujejo se *notranja sredstva prepričevanja* (stgr. *pisteis entekhnoui*) in govorec jih s pomočjo različnih principov ubesedovanja vsakič na novo ustvari za dano retorično situacijo. Na kratko jih pojasnimo. V sistematični obliki je koncept notranjih sredstev prepričevanja opredelil Aristotel (*Rh.* 1355b35–1356a20) kot načine prepričevanja, a) ki so odvisni od *značaja govornika* – stgr. *ethos*; b) ki temeljijo na tem, da *v poslušalcih vzbudijo določena razpoloženja* – stgr. *pathos*; in c) ki temeljijo na (*navideznem*) *dokazovanju v samem govoru* – stgr. *logos*.¹⁴ Sodobna retorična teorija izhaja iz Aristotelove konceptualizacije in običajno ločuje med t. i. razumskim oz. objektivnim in na čustvih temelječim, nerazumskim oz. subjektivnim prepričevanjem.¹⁵ Seveda pa v govoru oziroma komunikacijski situaciji

14 Aristotelova konceptualizacija principov ali strategij prepričevanja odraža tudi njegovo pojmovanje prepričevanja kot govornega (komunikacijskega) dogodka, ki ga določajo njegovi temeljni sestavni deli: *govorec*, *poslušalci* in *govor*. Kasnejša retorična tradicija (npr. Ciceron in Kvintilijan) je bolj poudarjala dihotomijo med »razumom/argumentacijo« in »čustvi/ne-argumentacijo«.

15 Podrobna razdelava koncepta sredstev prepričevanja je predstavljena v Žagar Ž., Žmavc in Domanjko, 2018: str. 57–69; kratek oris tudi v Barthes, 1990: str. 81–84.

nikoli ne moremo govoriti o rabi zgolj enega ali drugega načina, temveč o različnih (»razumskih« in »čustvenih«) strategijah prepričevanja kot jezikovnih izbirah, ki so med seboj tesno prepletene (kot so npr. v argumentih pogosto prisotni elementi govorceve avtoritete in čustveni elementi) in v posameznem diskurzu glede na retorično situacijo zgolj bolj ali manj izstopajo. *Logos* je torej drugo ime za argumentacijo, katere pravila in oblike veljavnega argumentiranja obstajajo neodvisno od govorca, ki jih uporabi kot prepričevalno strategijo. *Ethos* predstavlja prepričevalne strategije, s katerimi govorec prikazuje lastno podobo, kot želi, da jo vidijo poslušalci. Na ta način skuša ustvariti vtis verodostojnosti in podlago za lažje in hitreje sprejetje njegovih stališč in argumentov. Aristotel poudarja, da je govorečev *ethos* v javnem prepričevanju najpomembnejša strategija (*Rh.* 1356a14). Kajti brez uspešno vzpostavljenega zaupanja med govorcem in poslušalci, ki temelji na govorečevih implicitno ali eksplicitno prikazanih lastnostih in zaradi katerih ta postane v očeh poslušalcev vreden zaupanja, je vprašljiv tudi uspeh sprejemanja njegovega stališča, četudi ga (lahko) utemeljuje z veljavnimi in za poslušalce sprejemljivimi argumenti. V okviru *pathosa* govorec z uporabo različnih jezikovnih strategij in načina njihove predstavitve (na besedni in nebesedni ravni) izpostavlja potrebo, oblikuje željo, apelira na različna čustvena stanja, kot so na primer jeza, gnus, navdušenje, sočutje, strah itd. Na ta način poslušalcem omogoča lažjo identifikacijo s problemom in ustvarja ugodne razmere za sprejetje stališča, ki ga predstavlja. Uspešnost prepričevanja s *pathosom* je primarno odvisna od tega, kako dobro govorec pozna trenutna čustvena stanja svojih poslušalcev, kako dobro se zna vanje vživeti in kako zna oceniti primerčnost retorične situacije za uporabo patotičnih sredstev.

Kakor koli morda etotične in patotične strategije prepričevanja razumemo kot problematične, zlasti v odnosu do družbenega preferiranja »razumne«, zgolj na (z vidika sodobne teorije argumentacije sicer pogosto neustreznih) argumentih temelječe razprave, v diskurzu najpogosteje delujejo vse tri strategije skupaj (na kakšen način, je odvisno pač od retorične/komunikacijske situacije). Čustveni odziv je sestavni del vsakršne interakcije in posameznikov odnos do nekega stališča, problema, dogodka vedno vključuje tako čustveno zaznavo/odziv kot razumsko presojo. Zlasti za *ethos* in *pathos* je treba poudariti, da ob ustrezni rabi lahko ključno prispevata k razjasnitvi stališč, poglobita razumevanje nekega problema in celo okrepi argument. Kontroverza o jezikih v vzgoji in izobraževanju pri tem ni prav nobena izjema. Ob predpostavki o obvezno navzočih in ustreznih argumentih, ki jih od govorca zahteva sama formalna situacija (tj. akademsko in vzgojno-izobraževalno okolje), bi brez vsakokratne konstrukcije verodostojnosti, ki hkrati brez dvoma odpira tudi problem

avtoritet (kdo znotraj konzorcija predstavlja določena stališča in poglede), sodelujoče in sodelujoči v projektu težko kaj utemeljenega povedali tako, da bi si tudi verjeli. Slednje se pokaže zlasti v primeru konzorcijskih srečanj in usposabljanj, kjer je ob ustreznih teoretskih podlagah in prikazih primerov pedagoške prakse izjemnega pomena govorčevu/govorkino dobro poznavanje tematike, ki jo predstavlja, zavzetost in dobronamernost v podajanju, ki predpostavlja vzajemno poslušanje, dopuščanje drugačnih stališč in pogledov ter pripravljenost na spremembo lastnih stališč. Ta okoliščina je dobro razvidna iz že zgoraj navedenih odlomkov vabil na usposabljanje, ki vsebujejo precej tovrstnih elementov, podobna prizadevanja je mogoče opaziti tudi v neposredni komunikaciji, zlasti kadar prihaja do nesporazumov med sodelavci in sodelavkami v projektu.

A tudi brez vživljanja v čustva sogovornic in sogovorcev, ki so zlasti v kontekstu jezikov in kultur zelo intenzivna, bi (še tako trdni) argumenti, ki jih izrekajo avtoritete s področja teorije in/ali prakse, težko padli na plodna tla. Kot zadnji primer navajam imenitno izkušnjo, ki je s stališča sprejemanja argumentov v prid rešitvi problema tesno povezana zlasti s čustvenim doživljanjem in je vsaj zame predstavljala enega ključnih trenutkov v procesu uzaveščanja o prisotnosti različnih jezikov v vzgoji in izobraževanju in lažjega razumevanja posledic njihovega sistemskega neprepoznavanja. Na enem od usposabljanj, katerega izhodiščna tema je bila problemska zastavitev vloge jezikov priseljencev pri razvijanju raznojezične zmožnosti (odlomka iz vabila smo že navedli zgoraj), smo imeli priložnost doživeti in reflektirati modelno uro v učnem jeziku, s katerim smo se vsi prisotni srečali prvič (šlo je za dve uvodni uri pouka makedonščine v makedonščini). Kar se je v sklepni refleksiji pokazalo kot ključno, so bili zlasti *različni vidiki*, kako smo učeči se *doživljali* učno situacijo (od nižje samopodobe, občutka stiske, zmede, izključenosti, nemoči ipd.), skupaj *z močno zaznano potrebo po aktiviranju vseh jezikovnih virov*, ki smo jih kot posameznice in posamezniki v dani situaciji premogli, da bi lahko uspešneje sledili pouku. Na konkretnem primeru smo udeleženske in udeleženci izkusili povezanost med pomenom razvijanja raznojezične in raznokulturne zmožnosti in kvaliteto izobraževanja. Kajti kot ključno za doseganje učnih ciljev je bilo prepoznano varno, neogrožujoče in spodbudno okolje, v katerem je možno, dovoljeno in celo zaželeno uporabljati lastne jezikovne vire.

V antiko po raznojezično omiko

Kam torej lahko vodi »polifonija« projekta JeŠt in ali je lahko sploh ubrana? Zdi se, da najprej predvsem v razvijanje raznojezične in raznokulturne zmožnosti vseh sodelujočih v projektu, saj narava projekta in projektne

cilji od sodelujočih terjajo *tako prepoznavanje* različnih percepcij in perspektiv raznolikosti, ki je značilna za procese učenja jezikov, kultur in komunikacije, *kot tudi njihovo nenehno pripravljenost* za vzpostavljanje dialoga z njimi in njihovimi nosilci. A prav mogoče je, da se v takšni množici parcialnih pogledov in interesov, ki so vsi lahko legitimni in utemeljeni z vidika posameznih dejavnikov pedagoškega procesa, izgubi primarna ideja projekta o razvijanju celostno raznojezičnega šolskega okolja, ki je *na ravni jezikov temeljno vključujoče*: za uspešno razvijanje posameznikove raznojezične zmožnosti (in pri tem imamo v mislih prav vse udeležence pedagoškega procesa) mora namreč *prepoznati in upoštevati vse jezikovne vire in v enakovredni perspektivi*. Zato je na raznolikost v projektu mogoče pogledati tudi na drugačen način, ki pravzaprav vodi v eno od možnih razrešitev spornih vprašanj. Če namreč upoštevamo pravkar nakazano idejo o inkluzivnosti in izhajamo iz predpostavke, da so šolska okolja *primarno večjezična*, se z vztrajnim iskanjem skupnih izhodišč za ozaveščanje o *možnostih preseganja nepovezanosti in zaznamovanosti jezikov in njihovih govorcev* v pedagoškem procesu lahko nadejamo tudi oblikovanja koherentnejšega nabora različnih strategij in praks, ki lahko prispevajo k sistemskim spremembam pri uresničevanju raznojezičnosti in raznokulturnosti v vzgoji in izobraževanju. Kajti prav slednje bi utegnilo predstavljati ključno oviro pri zagotavljanju trajnostnega učinka pri razvijanju raznojezičnosti naklonjenih okolij.

Svojim zaključnim besedam želim sopostaviti še neko drugo zelo znano podobo iz 16. stoletja (časovnega okvira, s katerim sem pričela ta prispevek), in sicer znamenito Rafaelovo fresko *Atenska šola* iz Vatikanske palače.¹⁶ Na njej so pod pokroviteljstvom Atene in Apolona upodobljeni znameniti antični in srednjeveški filozofi. Vsi bodisi živahno razpravljajo (v središču s Platonom in Aristotelom) bodisi se zavzeto ukvarjajo s premišljevanjem. Če si tole sicer zelo pogosto in v najrazličnejših kontekstih uporabljeno upodobitev vzamemo kot metaforično spodbudo, bi lahko malce drzno rekli, da je tudi o raznojezičnosti morda treba govoriti in premišljevati podobno kot Rafaelovi filozofi: *zavzeto in v več jezikih*. Ko namreč pomislimo na prostor in čas, v katerem so delovali upodobljeni filozofi, moramo upoštevati, da se v danem trenutku hipotetično pogovarjajo in očitno razumejo vsaj v šestih različnih jezikih oziroma različicah jezikov: kajti filozofi, ki so upodobljeni na freski, se pogovarjajo vsaj v treh različnih starogrških narečjih (jonskem, dorskem in atiškem), helenistični različici stare grščine (tj. *koine*), vsaj v dveh različicah latinščine

16 Opis s prikazom upodobljenih oseb si je mogoče ogledati na tej povezavi: https://en.wikipedia.org/wiki/The_School_of_Athens

(klasični in poklasični), morda v kakšnem od evropskih vernakularnih jezikov in celo v perzijsčini.

Literatura

- Adams, J. N. (2004) *Bilingualism and the Latin language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aristoteles (2011) *Retorika*. Ljubljana: Šola retorike Zupančič & Zupančič.
- Aronin, L., Hufeisen, B. (ur.) (2009) *The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Barthes, R. (1990) *Retorika Starih/Elementi semiologije*. Ljubljana: ŠKUC/FF.
- Beacco, J.-C. (2007) *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco, J.-C. et al. (2016) *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bloemendal, J. (ur.) (2015) *Bilingual Europe: Latin and Vernacular Cultures, Examples of Bilingualism and Multilingualism c. 1300–1800*. Leiden: Brill.
- Bratož, S. (2017) Pristopi k poučevanju tujega jezika s sodobne perspektive. V Bratož, S. (ur.). *Razsežnosti sodobnih učnih okolij = Dimensions of contemporary learning environments*. Koper: Založba Univerze na Primorskem, str. 221–240.
- Burke, P. (2004) *Languages and Communities in Early Modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cavalli, M., et al. (2009) *Plurilingual and intercultural education as a project*. Strasbourg: Council of Europe.
- Chen Y.-Z., He lot, C. (2018) Notion of Plurilingual and Pluricultural Competence. *Language Education and Multilingualism* 170 (1): str. 168–187.
- Cicero (1949) *On Invention. The Best Kind of Orator. Topics. Loeb Classical Library 386*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cook, V., Li, W. (ur.) (2016) *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*. Cambridge Handbooks in Language and Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009) *Plurilingual and Pluricultural Competence: with a Foreword and Complementary Bibliography*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coste, D., et al. (2009) *Plurilingual and intercultural education as a right*. Strasbourg: Council of Europe.
- Čok, L. (2009) Language policy for cultural and social cohesion. V Newby, D. Penz, H. (ur.). *Languages for social cohesion: language education in a multilingual and multicultural Europe: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, 2004–2007*. Strasbourg: Council of Europe, str. 25–34.
- Fahnestock, J., Secor, M. (1985) Toward a Modern Version of Stasis. V Kneupper, Ch. (ur.). *Oldspeak/Newspeak Rhetorical Transformations*. Arlington Texas: Rhetoric Society of America, str. 217–226.
- Ferberžar, I. et al., ur. (2011) *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/SEJO_komplet_za_splet.pdf (pridobljeno 16. 10. 2018).
- Franceschini, R. (2011) Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. *The Modern Language Journal* 95(3): str. 344–355.
- Garcia, O. (2009) *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford, England: Blackwell.
- Garcia, O., Li, W. (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gumperz, J. J. (1964) Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist* 66 (6): str. 137–53.
- Heath, M. (1994) »The substructure of stasis-theory from Hermagoras to Hermogenes. *Classical Quarterly* 44 (1): str. 114–129.
- Hoppmann, M. J. (2014) A Modern Theory of Stasis. *Philosophy and Rhetoric* 47 (3): str. 273–296.
- Kač, L. (ur.) (2017) *ROPP – referenčni okvir za pluralistične pristope k jeziku in kulturam: zmožnosti in viri*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/digitalnahnjiznica/ropp-referencni-okvir-za-pristope-k-jezikom/index.html#26> (pridobljeno 16. 10. 2018).
- Kemp, C. (2009) Defining multilingualism. V Aronin L., Hufeisen, B. (ur.). *The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, str. 11–26.
- Kvintilijan, M. F. (2015) *Šola govorništva*. Ljubljana: Šola retorike Zupančič & Zupančič.

- Li, W. (2018) Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 39 (1): 9–30, <https://doi.org/10.1093/applin/amx039> (pridobljeno 17. 10. 2018).
- Lipavc Oštir, A., Lipovec, A., Rajšp, M. (2015) CLIL – orodje za izbiro ne-jezikovnih vsebin = CLIL – Werkzeug für die Auswahl von nicht-sprachlichen Inhalten. *Revija za elementarno izobraževanje* 8 (1-2): str. 11–26.
http://www.pef.um.si/content/Zalozba/clanki_2015 LETNIK8%20STEV1-2/REI%208%201-2%2001.pdf (pridobljeno 17. 10. 2018).
- Lipavc Oštir, A., Rajšp, M., Lipovec, A. (2017) Problemski pristop pri pouku tujih jezikov. V Bratož, S. (ur.). *Razsežnosti sodobnih učnih okolij = Dimensions of contemporary learning environments*. Koper: Založba Univerze na Primorskem, str. 23–38.
- Otheguy, R., Garcia, O., Reid, W. (2015) Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6 (3): str. 281–307.
- Pirih Svetina, N., et al. (2016) Ko vsak uporablja svoj lastni jezik in razume svojega sogovorca. *Vestnik za tuje jezike* 8 (1): str. 99–111.
- Pižorn, K. (2017) Content and language integrated learning (CLIL): a panacea for young English language learners?. V Enever, J., Lindgren, E. (ur.) *Early language learning: complexity and mixed methods*. Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters, str. 145–163.
- Žagar, I. Ž., Žmavc, J., Domajnko, B. (2018) *Učitelj kot retorik: retorično-argumentativni vidiki pedagoškega diskurza*, (Digitalna knjižnica, Dissertationes, 35). Pregledana izd. in razširjena izd. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-285-4.pdf>, <http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-286-1/index.html>.

Viri

- Prijavnica za projekt *Jeziki štejejo* na javni razpis »Razvoj in udeležanje inovativnih učnih okolij in prožnih oblik učenja za dvig splošnih kompetenc«, Podsklop 1.3. Večjezičnost, 23. 1. 2017.
- Vabilo na usposabljanje *Raznojezični in raznokulturni pristopi pri pouku – praktični primeri uporabe ROPPA*, 13. 11. 2017.
- Vabilo na usposabljanje *Modeli inovativne prakse*, 19. 12. 2017.
- Vabilo na usposabljanje *Jeziki, ki tudi štejejo*, 28. 2. 2018.
- Vabilo na usposabljanje *Skozi opravljeno delo tvegamo pogled v prihodnost*, 27. 8. 2018.

Spletne strani

<https://www.britannica.com/biography/Charles-V-Holy-Roman-emperor> (pridobljeno 16. 10. 2018).

<https://www.jeziki-stejejo.si> (pridobljeno 17. 10. 2018).

<https://www.jeziki-stejejo.si/wp-content/uploads/2018/04/Vabilo-program-nov-2017.pdf> (pridobljeno 17. 10. 2018).

<https://www.jeziki-stejejo.si/wp-content/uploads/2018/04/Vabilo-program-nov-2017.pdf> (pridobljeno 17. 10. 2018).

<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (pridobljeno 17. 10. 2018).

<https://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/Resources/tabid/1672/language/en-GB/Default.aspx> (pridobljeno 17. 10. 2018).

https://www.jeziki-stejejo.si/wp-content/uploads/2018/04/Vabilo-program-usposabljanje-JEST_marec2018.pdf (pridobljeno 17. 10. 2018).

https://en.wikipedia.org/wiki/The_School_of_Athens (pridobljeno 17. 10. 2018).

Key challenges in addressing autism in preschool education – a case study in Slovenia

Maša Vidmar, Manja Veldin, Maja Škrubej Novak and Lucie Milent

Introduction

Policy background

Learning does not begin with compulsory schooling; it starts from birth. The EU strategic framework for Education and Training 2020 recognises Early Childhood Education and Care systems' (ECEC) potential for addressing social inclusion and economic challenges and has therefore set a benchmark to ensure that at least 95% of children aged between four and the starting age of compulsory education, participate in ECEC. According to the final report "ECEC for children from disadvantaged backgrounds", released by the EU Commission in 2012, participation in ECEC is considered "a crucial factor for socialising children into formal education". ECEC is especially beneficial for the most disadvantaged children, including those on the autism spectrum, whose gains in cognitive and socio-emotional development are higher than for neuro-typical children. However, according to the report "Support for children with special educational needs" by the European Commission's DG for Employment, Social Affairs and Inclusion (2013), these children tend to be less represented in ECEC due to the lack of adapted settings. The need for inclusive education is enshrined in the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006), which in article 24.2 states that persons with disabilities should not be excluded from the general education system, setting the challenge of allowing education systems to be adapted to all students. Therefore, improving the ECEC systems by making them

inclusive and avoiding the segregation of children with autism is an important policy objective.

What is autism?

As stated on the website of the international organization Autism Europe (2018), autism is a complex lifelong disability that is usually apparent from early childhood and can be diagnosed by appropriately qualified professionals according to international criteria for diagnosis. As scientific research has progressed, the diagnostic criteria for autism have changed as a result of a better understanding of this complex condition. Autism is a 'spectrum' condition, which means that the symptoms vary between individuals, ranging from mild to severe. Some can have significant intellectual disabilities and require a high level of support in their daily lives, while others are of average or high intelligence and require a lower level of support. Autism spectrum disorder (ASD) (APA, 2013) is a barely new concept, now meaning a disorder that consists of the previously (in DSM-IV) autistic disorder (autism), Asperger's disorder, childhood disintegrative disorder, Rett's disorder, and pervasive developmental disorder not otherwise specified. ASD is characterized by deficits in two core domains: 1) deficits in social communication and social interaction and 2) restricted repetitive patterns of behaviour, interests, and activities. Autism spectrum disorder is diagnosed only when the characteristic deficits of social communication are accompanied by excessively repetitive behaviours, restricted interests, and insistence on sameness. People on the autism spectrum can also experience other difficulties (i.e.: sensory; increased or reduced sensitivity to light, sound, colour, smell, taste or touch) or have other disabilities (Down syndrome, epilepsy, Rett syndrome or tuberous sclerosis). Autism has a strong inherited basis, although the genetics are complex. It is becoming evident that autism may result from multigene interactions or from spontaneous mutations in genes with major effects. Researchers are also exploring the interaction between genetic and environmental factors.

Although autism is not curable, research has shown that the best treatments for people with autism are early and specialised behaviour-based therapies which aim to develop skills of coping with the individual challenges they face, because they often require adaptations to be made to their living, learning and working environments. The importance of early detection of the autism spectrum disorders, that can be diagnosed accurately before the age of two, (Zwaigenbaum et.al., 2015), followed by an early intervention, is increasingly recognised (Pijl et.al, 2017; Zwaigenbaum et.al., 2015).

On the website of Strokovni center za avtizem (in English: Professional Centre for Autism) (2018), it is stated that autism is steadily increasing in the population, but it is not yet known why. In Slovenia, there is no register of people with ASD, but foreign epidemiological studies estimate that the incidence of autism is 1:100, although it was once believed to be rare. Autism spectrum disorder is diagnosed four times more often in males than in females (APA, 2013).

Autism in preschools and schools: Slovenia

In Slovenia, children with autism were identified as children with special needs for the first time in the act “Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami” (2011), which was put into action in 2013. According to national data from the Ministry of Education, Science and Sport (n.d.), pre-school children with ASD usually have additional disorders. In 2015, only two pre-school children with a “special education needs guidance order” exclusively for the autism spectrum disorder were enrolled in regular departments, and 208 of those with multiple disorders identified (out of 728 children with a special education needs guidance order). In the school year 2015/16, data shows that there were 105 pupils with ASD enrolled in regular classes in primary schools, a year later 126 and this year’s school year 168. This represents 1% to 1,5% of pupils with special needs.

In Slovenia, most children with special needs, including children with ASD, attend regular departments in kindergartens and schools. Although children and pupils with ASD represent a relatively small proportion within students with special needs (Ministry of Education, Science and Sport, n.d.), due to their specific problems and proper treatments, their involvement in the educational process in kindergartens and schools is often difficult in practice. Many teachers report elevated levels of stress when working with children with emotional disturbance or students who have behavioural issues secondary to their primary disabilities (e.g. autism) (Zhang, Wang, Stegall, Losinki and Katsiyannis, 2017). However, high pedagogical quality in early childhood education and care is related to developmental outcomes in young children (Egert, Fukkink and Eckhardt, 2018) (for instance: improved social skills, language and literacy skills, see also European Commission, 2011).

Early interventions, along with already mentioned positive effects, result in a decrease of maladaptive behaviours and symptom severity in children with ASD (Rogers and Vismara, 2008).

The project Early Attention for the Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders in Early Childhood Education and Care Systems (ETTECEC)

The ETTECEC project is a 2-year K2 EU project (www.ettecec.eu, 2017–2019). Its mission is to improve the Early Childhood Education and Care (ECEC) systems of the partner regions, making them inclusive, and avoiding the segregation of children with autism in “special schools”, allowing them to be equally prepared to enter the education system. The project will develop and implement an innovative pedagogical approach, based on the inclusion paradigm of education, developing a didactic online course focused on children aged 0–6 (pre-school). ETTECEC will allow pre-school teachers to have the necessary knowledge and competences, to be able to include children with autism in classroom activities and will reduce disparities in learning outcomes between neurotypical children and autistic children.

Its fundamental philosophy could also make it equally relevant to other stages of education where it could be successfully applied (considering the different needs and features of their learners). The course will include different modules based on specific situations that could happen in the classroom.

The project will deliver a pilot of the training for 18 pre-school teachers from 5 schools (from Ljubljana, Prague and the Canary Islands), who will then use their newly acquired competences in a classroom setting. A total of 270 children will therefore be involved in inclusive education methods.

The project addresses the following gaps:

- Lack of specific training for pre-school teachers to deal with, care and work with autistic children. The project aims to be an adequate and innovative tool to improve the ECEC systems of the partner regions, making them inclusive and avoiding the segregation of autistic children in “special schools” and allowing them to be equally prepared to enter the education system.
- Lack of or little availability of programmes or materials in many areas within Europe for training pre-school teachers to understand the condition, and to work effectively with autistic people and other professionals.
- The presence of autism within the professional framework can impact the professional and/or educational achievement, employment opportunities and social inclusion of professionals and individuals with autism themselves.

- This is an important project as there are no such models or materials currently available. Furthermore, the negative impact of disability in general, and autism in particular, affects key areas of concern such as social inclusion, equal opportunities, educational achievement, employment and quality of life.
- Foreseeing cultural diversity and the educational, economic and social inequalities through the different Member States of the European Union to adapt the programmes and the materials resulting from the project to be used effectively in each country.
- Forecasting the low impact of the project in those European countries where the project has not been put in place.
- EU citizens' lack of knowledge and understanding about the importance of providing specific training on the autism spectrum for pre-school teachers.

The ETTECEC partnership brings together academics and professionals from various education centres and autism organisations across Europe. Those involved come from various backgrounds – both national and cultural – and have a wide set of skills. The project coordinator, *Asociación Mi Hijo y Yo* from Spain will work closely with all the other partners: *Svetovalnica za avtizem* and the Educational Research Institute (*Pedagoški inštitut*) from Slovenia, the *Fakultni materská škola Sluníčko pod střechem při Pedf UK (Materská škola)* and *Schola Empirica* from the Czech Republic and Autism-Europe from Belgium.

The present study

The first step in the process was identification of real-life situations. These situations were obtained through observations in the classroom and structured interviews with the relevant stakeholders (pre-school teachers, parents, children, experts on this field etc.) in three participating countries (Spain, Slovenia, and the Czech Republic). One of the aims of the present study is to identify real-life situations and key challenges teachers in pre-schools are faced with in Slovenia. In this article, we present findings based on observations and interviews in Slovenia and propose which competences are needed for the teachers to be better equipped to address them. Obtained real-life situations will, later on, serve as a basis for the development of the training content.

Methodology

Participants

Two preschools in Slovenia, where a researcher had prior contact and established cooperation before the project and that were known to have children with ASD, were contacted via telephone and invited to participate in the project. Teachers and parents were asked for their voluntary participation and the participation of their children. In each preschool, two groups (i.e. four groups altogether) participated. In each group, a whole-day observational visit took place. From each group, teachers and assistant teachers were interviewed ($N = 8$, female, aged between 30 and 55 years, years of experience from 3 to 35 years, two hold degree in preschool education, one finished high school, one is a student of inclusive education). Moreover, one child from each group with ASD diagnosis or suspicion of ASD ($N = 4$, boys, aged 3,5 years, 4,5 years, 5 years and 5,5 years) as well as their parents ($N = 4$, mothers) were interviewed.

Instruments

In the project partnership observational scheme and questionnaires (for parents, children, and teachers), were developed. The scheme contained the following categories: the physical context, the temporal context, the emotional context. The physical context referred to everything that is palpable, such as the form of the physical environment of the preschool, which includes all possible spaces where children move as well as the environment where the centre is located (e.g. how is the physical environment of the preschool/classroom/common spaces – light, presence of plants, animals, trees etc.). The temporal context referred to how do children spend time in the preschool (e.g. How are the activities scheduled?; Are there specific rules to be followed?). The emotional context referred to the emotional life of a child in the preschool (e.g. Are children able to express themselves creatively – is artwork exposed in the classroom, are there singing / musical activities?; Are children able to express their feelings and emotions?; How are children taught social competences?).

In addition, a set of questions for structured interviews with teachers, parents, and children were developed. Some examples of questions: (1) for teachers: Do you have children with behavioural difficulties in your class? Have you encountered any specific situation related to a child with the autism spectrum? Do you have special strategies/methods of work with children with autism spectrum disorders? Do you cooperate with parents in dealing with autism spectrum disorders of children? What kind of support would you need to help you in your profession? (2) for

parents: Does your child speak about preschool at home? In what terms? Do you turn to teachers when you seek advice regarding the behaviour of your child? (3) for children: Do you like your preschool/your class? What do you like? What don't you like? Who are your friends you play with in preschool?

Procedure

In the 1st preschool, we had 2 days of observations, which started with interviews with mothers (30 minutes) and continued with observations in and outside of the classroom (about 4 hours). Two researchers took notes in the observational scheme. Interviews with the children (10 minutes) were done inside this time frame also, as we tried to engage them in conversation through play. We finished the days with interviews with the teacher and her assistant teacher (one per researcher) (30 minutes). Collected data was then compared by researchers and merged into one report.

In the 2nd preschool, we also had 2 days of observations (about 4 hours each day) that were followed by teacher's interviews (about 30 minutes) and later in the afternoon by interviewing the two mothers by phone (about 20 minutes). One researcher took notes in the observational scheme. Interviews with children were done during the observation time. Collected data was later presented in a report.

Results

Preschool 1

Observations took place in two groups with the following characteristics:

Table 1

Age of children	4–5 years	2–4 years
Number of children	19/22 children present	17 children present
Number of adults	4 adults (2 teachers and 2 extra adults for special needs children)	2 teachers

Observations

Physical context. The preschool is located in the centre of the capital city Ljubljana. Physical context is in accordance with national standards. It has a large fenced backyard with several playground “stations” (swings, slides, sandbox ...), sitting areas, grass areas, trees, access to water. There are only animals naturally present. The building has three storeys with lots of natural light. The gates are secured with child-proof locks, so children cannot leave the preschool on their own. Common spaces are spacious with

lots of natural light. There are potted plants and artwork of children as well as toys, books, and piano. Each group has a changing area (wardrobe) with an assigned spot for each child. The classrooms of the two groups are relatively small, busy with furniture. There is a lot of natural light, but artificial lights are also on. On the wall, there are different materials: schedule, birthdays, calendar. Play corners are labelled with pictures and written signs. Children have free access to materials and toys (at low height). Children's artwork and info boards for parents are exhibited in the playroom or in front of it. In both classrooms' children have a quiet spot if they need it.

Temporal context. In the groups there is a typical order in which activities take place, but the exact timing and duration is not specified: children coming, breakfast – morning circle – structured (educational) activity followed by free play (gradual transitions deepening on child interest) – fruit snack – outdoors: structured activity or free play (playground, walk) – lunch – rest/sleep – snack – outdoors, children leaving. Children move in and out of the classroom several times during the day. The structured activity is based on the theme of the weeks or month, selected and prepared by teachers (children's interests are taken into account). Teachers prepare annually and weekly plans of their work in the group and goals they plan to achieve with these activities. Activities are planned in accordance with national document binding for all public pre-schools Kindergarten Curriculum. There are six activity areas: locomotion, language, art, society, nature, and mathematics. Children are expected to follow certain rules (e.g. stand in line before leaving the room, washing hands before meals, not speak loudly).

Art is an integral part of the daily activities. Children mostly draw but also sing and dance. However, these activities are primarily not intended for children to express themselves, but to reach the learning objectives from the Curriculum.

Emotional context. Emotions or feelings are not visually exposed in the classroom nor is there talk on this topic unless a problematic situation occurs. Children are taught social competence mostly via instructions on how to behave – regulation of behaviour (e.g. do not pull toys from each other, be quiet when another is talking). In one group, teachers asked a child to take another's child perspective (e.g. how would you feel in another's child place). In one group teacher encouraged children to play with each other and communicate in a respectful way, which she also was a role model of. In the other group, there is little two-way communication between children and teachers (teachers mostly instruct).

Interviews

Teachers. All four teachers (two teachers and two assistant teachers) were anxious to participate in the interview but soon became relaxed and talkative. All teachers feel satisfaction and find their work meaningful despite the difficulties. Three teachers express the need for additional seminars, training on the topic of ASD with special emphasis on strategies on dealing with children on ASD: e.g. dealing with transitions between activities, following the rules, helping them establish good interaction with peers, maintaining their attention to things that are not very interesting for them, helping them verbally express themselves, helping them keep connection to their thoughts, supporting them upon returning to preschool after longer breaks, handling resistance and aggression with children, adjusting the planned educational activities to reach the same goals as for other children. The question is also how to recognize signs of ASD. One teacher emphasized the importance of the relationship – at first, I gain their trust (by cuddling, being fair, helping when they need me) – and the importance of talking to other children about why some things are different for some children. Teachers receive the most support from the special pedagogue who also prepares individualized programmes for each child with special needs. All teachers report good cooperation with parents and support from other teachers. All teachers mention it is a struggle to accommodate many different special needs, pay attention to all the individual needs and strategies.

Children. Both children were verbal, but with speech problems. Their answers were very short (telegraphic) and some questions were not answered. One child immediately made contact and he responded to our interaction. As soon as we started asking questions, he withdrew. The teacher asked questions for us. The second child at first did not respond to us trying to make contact; later when we were alone in the classroom (no other children or teachers) he responded to our questions while he was drawing. After this, he also initiated interaction with us himself. Based on observations we saw he did not play or interact with other children in the classroom; he played with other boys outside in the playground.

Parents. Both parents report their child talks about preschool at home and has friends at preschool. Both parents report they have professional support also outside of the preschool (e.g. psychologist, speech therapist). Both parents report they have confidence in teachers, but all report that special pedagogue at preschool is the key person for them and for the teachers. They ask the special pedagogue for help. Parents say they have everything they need from the preschool.

Preschool 2

Observations took place in two groups with the following characteristics:

Table 2

Age of children	1–2 years	4–6 years
Number of children	14 children	24 children
Number of adults	2 (teacher and assistant teacher)	2 (teacher and assistant teacher)

Observations

Physical context. Preschool has a large backyard and large front yard with playgrounds. The yards are fenced and double secured (children cannot get to the street by themselves). There are a lot of little sitting areas as well as shade all around the yards. The equipment on the play areas (swings, slides, 3 large sandboxes with roof) is modern and within legal national safety standards. Most of the playrooms on the ground level have a smaller fenced playground (within the bigger yards) to which children can access directly from the playroom. In the back of the building, there is a stream and a forest. There are no animals but the ones naturally present (birds, bugs ...). The individual rooms are well equipped, some more spacious than others – within the national standards, all have good natural lighting. Furniture, toys and other equipment in the rooms are adapted according to group ages.

Temporal context. In the group with 1 to 2-year-olds, teachers focus on feeding the children, changing diapers and taking care of general comfort of the children. A lot of children cry and are unable to communicate their needs at this age. There are some guided activities in smaller groups focusing on art and music, they play outside or go for a walk daily. In the group with 4 to 6-year-olds most of the children are around 6 years old and will start to attend school in September. Only 2 children are under 5, and two more will go to school a year later due to maturity issues. The daily schedule in this group is a flexible routine. A lot of time is devoted to their weekly theme, free play, and outdoor play.

Emotional context. In the older group, teachers promote empathy among children; some of their time is devoted for building social competences of children – in different everyday situations. Emotional and social rules are not thought systematically nor visually enhanced – rather when a situation occurs. In the 1-2 age group, a lot of time is spent to comfort the children and take care of their primary needs. Emotional competences and social rules are not taught systematically.

Interviews

Teachers. All 4 interviewed teachers were not very talkative. They answered they have a good support in their co-workers, principal and preschool psychologist. One of the teachers would like to cooperate with the developmental doctor, where the child with ASD is usually monitored. They all said they are not trained in recognizing signs of ASD or how to help a child with ASD but would like to attend a course with these topics. They do not use any special methods while working with children with ASD, they try to adapt their daily schedule and activities in the way all children can participate.

Parents. Parents of two children with ASD were interviewed. Both agreed teachers are not professionals when it comes to ASD. Teachers would need a professional support and an assistant who is trained in ASD. Both mothers said they have some support from other professionals outside the preschool but have to find the information and pay for the service. One mother said she would expect professionals to work together to maximize the outcome.

Children. In preschool 2 there are several children with ASD. Most of them are nonverbal. Teachers chose two who have some language present, but both are echolalic. Interviews were not carried out in full, most questions remained unanswered or we got an echolalic response.

Interpretation and recommendations

Based on the observations and interviews the following strengths and challenges were observed in the case study of two Slovenian preschools. Recognized strengths are:

- Physical context (safe, light) and temporal contexts (routine) are appropriate.
- Teachers are willing to learn and have support from co-workers, especially social pedagogue.
- Some existing knowledge about signs of ASD and strategies of teaching child with ASD (especially pictograms and in regard to food sensory issues).
- Good cooperation with parents.
- Some understanding of the importance of relationships with a child.

On the other hand, identified recognized challenges (needed competences) were:

- Dealing with child acting-out: All teacher mentions they need competence on how to deal with acute situations of child acting-out.

- Although pictograms are the most common tools teacher use with ASD children, the in-depth understanding of how to use it consistently and adapt it to the individual child is quite limited.
- Recognizing signs of ASD: As recognized by the observers, some teachers recognize the signs of ASD, while others do not. It seems that for some teacher ASD's prime sign is sensory hypersensitivity rather than difficulties in social interactions.
- Broadening the pools of strategies needed to deal with ASD: As recognized by observers, some teachers use special strategies of teaching a child with ASD, while others say they 'treat all children in the same way'. A lot of attention in regard to strategies is devoted to pictograms (schedules) or dealing with sensory issues in regard to food. A larger variety of strategies is needed (see above for specific situations, e.g. handling resistance and aggression with children, adjusting the planned educational activities to reach the same goals as for other children) alongside with teacher awareness that these are just tools, options available to them – these are not recipes. The teacher needs to learn to choose adequate strategies from this pool, which can/should be adapted to individual children.
- Expanding social and emotional learning of children and teachers in the classroom: As recognized by the observers, very little attention is given to the emotional life of children (e.g. acknowledging, naming/identifying, discussing emotions ...). More emphasis on this is needed. In regard to social competences, the learning should go beyond regulation of own behaviour, also to self-awareness and social awareness. Build a more personal relationship with children.
- Supporting children's speech/verbal development by interacting with a child frequently, inviting a child to verbally express often (in 1:1 interaction if group work is a problem). There is a need to teach these children an alternative communication or to build on their speech and understanding.
- Attention to the amount and type of triggering stimuli (for some children it can noise, for some crowd, for some smell), being aware of and recognizing potential triggering situations and act preventively/timely; develop possible options of what can a child do (or teacher) in such situations.
- Self-care for teachers: teachers report being overwhelmed with many special needs (difficult to know everything about every disorder, know how to adjust). Learning how to recognize and overcome own resistance in working with children on ASD (which is natural because sometimes these children need a lot of attention

and adjustments), learning how to take a break before getting overwhelmed is crucial.

Conclusion

Based on the observations we can conclude, that observed teachers were generally not trained to recognize the signs of autism or how to help or teach a child with ASD. In one preschool, more use of special strategies was observed, and some teachers possess the necessary knowledge and competences, while in other cases no special strategies or methods are used with these children. However, all teachers feel overwhelmed with many different special needs that they need to attend to. Thus, training of these competences in teachers is warranted. The project ETTECEC will develop needs-based on-line training to address the issues recognized in this study. Some guidelines for teacher training are proposed here:

1. The teachers are exposed to the content of a module (self-learning).
2. Teachers implement what was learned to their practice.
3. Teachers capture their practice on video.
4. The teachers undergo a supervision and video analysis with the trainer after implementing each module into their practice.

After the development and implementation of the training in the participating preschools, the training will be disseminated beyond the teachers and preschools included in the project. This will further enhance the impact of the project and give feedback about the generalizability of the findings in the project. This can support the inclusion of the topic of autism and working with children with ASD in continuous teacher education for preschool teachers from around Slovenia.

Literature

APA, American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Autism Europe (2018) About autism. [web page]. <http://www.autismeurope.org/about-autism/> (accessed 11 July 2018).

EC, European Commission (2017) Strategic framework – Education and Training 2020. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en.

EC, European Commission (2013) Support for children with special educational needs (SEN). ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=15975&langId=en.

- EC, European Commission (2012) ECEC for children from disadvantaged backgrounds: findings from a European literature review and two case studies. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education_policy/school/doc/ecec-report_en.pdf.
- EC, European Commission (2011) Council conclusions on early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow. 2011/C 175/03.
- Egert, F., Fukkink, R. G., Eckhardt, A. G. (2018) Impact of In-Service Professional Development Programs for Early Childhood Teachers on Quality Ratings and Child Outcomes: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research* 88 (3), pp. 401-433.
- Ministry of Education, Science and Sport (n.d.) *Podatki v zvezi z učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo* [Data regarding students with special need in basic schools with adapted implementation and additional professional support]. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/pdf/Tabela_ucenci_s_posebniimi_potrebami.pdf
- Pijl, M. K., Buitelaar, J. K., de Korte WP. M., Rommelse, N.J. N., Oosterling, I. J. (2017) Sustainability of an early detection program for autism spectrum disorder over the course of 8 years. *Autism*, pp. 1-7.
- Rogers, S. J., Vismara, L. A. (2008) Evidence-Based Comprehensive Treatments for Early Autism, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 37 (1), pp. 8-38.
- Strokovni center za avtizem (2018) Avtizem. [web page]. <https://www.cs-gm-avtizem.si/avtizem/> (accessed 11 July 2018).
- UN General Assembly (2006) Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <http://www.refworld.org/docid/45f973632.html>.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=201158&stevilka=2714>.
- Zhang, D., Wang, Q., Stegall, J., Losinski, M., Katsiyannis, A. (2017) The Construction and Initial Validation of the Student Teachers' Efficacy Scale for Teaching Students With Disabilities. *Remedial and Special Education* 39 (1), pp. 39-52.
- Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D., Natowicz, M. R. (2015) Early Intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: Recommendations for practice and research. *Pediatrics* 136, pp. 60-S81. <http://www.avtizem.net/>

VARIA

Vključenost staršev v šolanje otroka in uporaba psihoaktivnih snovi pri mladostnikih

Karmen Osterc Kokotovič, Branka Čagran, Mateja Pšunder

Mladostnik mora do prehoda v odraslost uspešno izpolniti številne razvojne naloge, ki znajo biti za marsikaterega mladostnika in njegove starše precej zahtevne in kompleksne (Dolenc, 2015; Poljšak Škraban, 2002; Zupančič, 2004; Zupančič in Svetina, 2004). V tem obdobju mladostniki zbirajo razne izkušnje tudi na osnovi poskusov in zmot (Roškar, 2009). Tudi začetki prvih poskusov psihoaktivnih snovi¹ segajo prav v obdobje mladostništva (Evropsko poročilo ESPAD, 2015; Koprivnikar, 2015; Stergar in Urdih Lazar, 2014). Mladostništvo je obdobje v življenju, ko je prav področje izobraževanja močno prepleteno z intenzivnimi razvojnimi dogajanjmi. V obdobju mladostništva se začnejo mladostniki intenzivneje soočati z zahtevami v šoli (Kobolt, 2010). Številne raziskave (Bachman et al., 2008; El Nokali et al., 2010; Hill et al., 2004) so tudi pokazale, da lahko vključenost staršev v otrokovo šolanje izboljša učne dosežke na način, da zmanjšuje otrokove vedenjske težave, ki bi lahko ovirale proces učenja. Ker uporaba psihoaktivnih snovi, predvsem v obdobju mladostništva, resno ogroža mladostnikov razvoj in zdravje, smo preučili vključenost staršev v šolanje otroka kot enega izmed varovalnih dejavnikov, ki lahko preventivno vpliva, da mladostnik varno prehodi pot do odraslosti. Pozornost smo tako namenili raziskovanju povezanosti med vključenostjo staršev v šolanje otroka in uporabo psihoaktivnih snovi pri mladostnikih.

1 V strokovni literaturi je mogoče najti različne termine za poimenovanje snovi, ki vplivajo na vedenje in počutje posameznika, med drugim: droge, mamila, psihoaktivne snovi oz. substance, psihotropne snovi, opojna sredstva itd. (Hočevvar, 2005: 23). V tem prispevku bomo za navedene snovi uporabljali termin psihoaktivne snovi.

Družina kot najpomembnejši varovalni dejavnik preprečevanja uporabe psihoaktivnih snovi

Žmuc Tomori (1994: 11) je zapisala »vse, kar je za otroštvo res bistvenega, se zgodi v družini«. Pahole (2011) pravi, da je družina tista, ki da izkušnje prvih odnosov in varnosti, nas zaznamuje in opredeli. Pšunder (1994: 57) navaja, da je za družino značilno individualno ukvarjanje z otrokom, kar doprinese k uspešnosti v vzgoji. Močno vpliva na otrokov razvoj in njegove kasnejše odločitve, med katere sodi tudi uporaba psihoaktivnih snovi. Slednje kaže na velik pomen družine ter starševstva pri preventivi. Ker je tvegano vedenje povezano z uporabo psihoaktivnih snovi, na katere lahko vpliva družina, bomo na kratko osvetlili pomen družine za mladostnika.

Veliko družin obdobje mladostništva zamaje v temeljih, kajti mladostnik vnaša vanjo potrebo po spremembi (Pahole, 2011). Zupančič in Svetina (2004) izpostavita, da se v tem obdobju začne spreminjati odnos med mladostnikom in starši, saj mladostnik bolj dejavno komunicira s širšim socialnim okoljem. Puklek Levpušček (2011) govori o reorganizaciji odnosa med starši in mladostnikom ter izpostavi, da je prav ta odnos v tem obdobju zelo pomemben. Navaja, da gre v tem odnosu za vzajemno učinkovitost obeh strani. Prav starši lahko s svojim vedenjem mladostnika usmerjajo k odgovornejšemu vedenju in ravnanju, hkrati pa lahko mladostnik z večjo zrelostjo vpliva na večje zaupanje staršev.

Nekateri avtorji (Pšunder, 1994; Trampuž, 1994; Vodopivec, 1998) izpostavijo vzgojo otrok kot eno najpomembnejših nalog staršev. Ugotavljajo, da vzgoja močno vpliva na otrokov razvoj in njegove odločitve. Raziskava (Becona et al., 2012), ki je preučevala vzgojni stil staršev in uporabo psihoaktivnih snovi, je pokazala, da je avtoritativni vzgojni stil varovalni dejavnik glede uporabe psihoaktivnih snovi, medtem ko brezbržnost staršev povečuje tveganje za uporabo psihoaktivnih snovi. Prav tako je raziskava (Montgomery et al., 2009), ki je preučevala vzgojne stile in vzorce uživanja psihoaktivnih snovi, pokazala, da je bil pri mladostnikih, ki so uporabljali več vrst psihoaktivnih snovi, navzoč brezbržni vzgojni stil staršev.

Tudi ugotovitve raziskave (Lamborn et al., 1991), ki je vključevala mladostnike od 14. do 18. leta, kažejo, da so mladostniki, ki so ocenili starše kot avtoritativne, dosegli višji nivo na področju psihosocialnih kompetenc ter nižji nivo na področju vedenjske in psihološke nefunkcionalnosti. Pri mladostnikih, ki so starše ocenili za brezbržne, so bili rezultati obratni. Povprečno dobre rezultate glede psiholoških kompetenc, poslušnosti in standardov, ki ustrezajo odraslim, so dosegali mladostniki, ki so starše ocenili kot avtoritativne. Pri teh mladostnikih se je pokazala relativno

šibka samopodoba. Pri mladostnikih, ki so starše ocenili kot permisivne, je bilo zaznati visoko stopnjo samopodobe, vendar so bili visoko tvegani za uživanje psihoaktivnih snovi in zanemarjanje šolskega področja. Raziskava (Cohen in Rice, 1997), ki je preučevala povezanost vzgojnega stila s šolskimi dosežki ter uporabo alkohola in tobaka, je izpostavila, da je bolj pomembno mladostnikovo zaznavanje vzgojnega stila v povezavi z uporabo alkohola in tobaka. Če mladostnik ni zaznal starša kot avtoritativnega, je bilo pri mladostniku več uporabe. Študija je pokazala, kako pomembno je otrokovo zaznavanje vzgojnega stila staršev in ne, kaj mislijo starši, kateri vzgojni stil je za njih značilen.

Nadalje je raziskava (Baumrind, 1991), ki je preučevala družinsko socializacijo in razvojne kompetence mladostnikov, pokazala, da so bili avtoritativni starši z visoko stopnjo zahtevnosti in odzivnosti pomembno uspešnejši pri obvarovanju njihovih mladostnikov pred uporabo psihoaktivnih snovi in pri gradnji mladostnikovih kompetenc. Študija (Johnson in Pandina, 2009), ki je preučevala vpliv družinskega okolja na otrokovo uporabo alkohola, marihuane ter ostalih psihoaktivnih snovi, delikventno vedenje in disfunkcionalno reševanje težav, je pokazala, da je uporaba alkohola pri mladostniku povezana s stališči staršev istega spola do omenjene psihoaktivne snovi. Rezultati raziskave so tudi pokazali, da sovražen odnos staršev in pomanjkanje topline pomembno vplivata na mladostnikovo uporabo alkohola, marihuane in ostalih nedovoljenih psihoaktivnih snovi. Sovražen odnos s strani obeh staršev prispeva tudi k delikventnosti med sinovi ter k uporabi disfunkcionalnih metod reševanja problemov pri sinovih in hčerah.

Avtoritativni vzgojni stil, kot pravita Peček Čuk in Lesar (2009), najbolj spodbuja odgovorno ravnanje posameznika, postopno zmanjšuje odvisnost od staršev, razvija samostojno odločanje, spretnost vodenja samega sebe, sodelovanja ter spoštovanja drugih in njihovih potreb. Tudi Durkin (1995) navaja, da avtoritativno starševstvo nudi otroku čustveno varnost, ki deluje na otrokovo doživljanje samostojnosti in samozaupanja tudi v drugih socialnih okoljih. Avtor pojasnjuje, da avtoritativni starši pojasnijo otroku svoje vedenje in se pogovarjajo z njim o svojih zahtevah, pravilih ter pričakovanjih. S tem se otrok zaveda in razume postavljena pravila, pričakovanja, vrednote in cilje, se v različnih situacijah ravna v skladu z njimi in jih zato lažje ponotranji.

Naloga staršev v vzgoji je tudi jasno postavljanje mej in pravil v družini ter seveda njihovo izvajanje (Mrgole in Mrgole, 2013; Nüssdorfer, 2012; Peček Čuk in Lesar, 2009). S postavljanjem mej se gradijo tudi odnosi med starši in otrokom. Postavljene meje ne pomenijo prepovedi in kazni, ampak so namenjene vodenju, podpiranju in spodbudi ter kažejo

spoštovanje otroka (Rogge, 2004). Tudi Grün in Robben (2009) vidita v postavljanju mej izraz spoštovanja, medsebojnega zblíževanja, globjega odnosa ter izkazovanja ljubezni staršev do otroka. Prav tako je Juul (2008) prepričan, da je otrok v okviru mej in pravil, ki mu jih postavljajo starši, pripravljen sodelovati brez večjega uporništvá. Je pa pomembno, da starši vzporedno in skladno z odraščanjem postavljene meje in pravila spreminjajo. Tudi Pantley (2007) govori o pravilih kot o smernicah, ki otroku pomagajo preprečiti nezaželeno vedenje. Kastelic in Mikulan (2004) poudarjata, da je treba glede uporabe psihoaktivnih snovi otroku dopovedati, da so pravila glede prepovedi uživanja le-teh dokončna in se ne bodo spremenila. Nadalje opozorita, da imajo, tako kot dobri in ljubeči odnosi v družini ter jasna pravila, pomembno vlogo pri preprečevanju uporabe psihoaktivnih snovi tudi vrednote v družini. Pravita, da se v družini privzgajajo pogledi na to, kakšno obnašanje je primerno in kakšno ne, ter kakšne so posamezne vrednote. Prepričana sta, da je mladostnik, ki sprejme odločitev, da ne bo uporabljal psihoaktivnih snovi, to običajno sklenil zato, ker je prepričan, da so te škodljive. Družinske in družbene vrednote so tiste, ki dajejo otrokom oporo oziroma potrebno moč, da odklonijo psihoaktivno snov takrat, ko so pred skušnjavo. Otrok s trdnimi družinskimi in družbenimi vrednotami ne bo popustil pred skušnjavo (ibid.).

Mladostništvo kot obdobje tveganega vedenja

Mladostništvo predstavlja obdobje, v katerem se posameznik sooča s številnimi razvojnimi nalogami, izzivi in vprašanji (Dolenc, 2015: 178). Ule (2008: 45) navaja, da je obdobje mladostništva stanje človekovega čustvenega in fizičnega spreminjanja, za katerega so značilni »viharji«. Tvegano vedenje v obdobju mladostništva je običajen pojav, saj gre za vsakdanje preizkušanje mej in iskanje samega sebe. Kot navaja Roškar (2009), večina mladostnikov obdobje preživi brez hujših pretresov. Vedenje postane ogrožajoče takrat, ko se prične v zgodnjem mladostništvu in ni omejeno le na posamezne priložnosti ter je povezano z življenjskim stilom, ki je za mladostnika neustrezen.

Mladostniki želijo v tem obdobju odrasti in prevzemati odgovornosti, kar želijo tudi njihovi starši. Osamosvajanje mladostnika zahteva vzpostavitev drugačnih odnosov v družini. Ti se morajo spremeniti toliko, da si mladostnik do neke mere pridobi enakopraven položaj s svojimi starši. Z njimi ostaja še vedno čustveno povezan, a hkrati gre v smeri razvoja neodvisnosti. Tako nastajajo s starostjo otroka tudi spremembe v načinih starševske vključenosti v šolanje otroka, kar je posledica otrokovih potreb po samostojnosti (Allen et al., 2003) in dejanske starševske nezmožnosti pomagati otroku zaradi višje šolske zahtevnosti, ki narašča s

starostjo otroka (Hill et al., 2004). Cugmas (2012) navaja, da se pri starejših otrocih in mladostnikih zmanjša način vedenjske vključenosti. Starši imajo manj kontaktov z učitelji, z otrokovimi sošolci, s starši vrstnikov, z drugimi zaposlenimi v šoli in so manj vključeni v aktivnosti, ki jih organizira šola (Cugmas et al., 2010). Na drugi strani pa Grolnick in Slowiaczek (1994) pravita, da s starostjo narašča delež osebne vključenosti, kar pomeni, da starši govorijo več o šoli in komunicirajo z otrokom ali mladostnikom na različne načine, s čimer izkazujejo zanimanje za njihovo izobraževanje. Prav tako Puklek Levpušček in Zupančič (2009) navajata, da z leti otrokovega šolanja starši vse manj iščejo povratne informacije s strani šole o otrokovi uspešnosti in se vse manj neposredno vključujejo v njegovo učenje. Avtorici pojasnjujeta, da je to posledica rahljanja nadzora staršev nad različnimi otrokovimi dejavnostmi v odziv na njegovo vse večjo samostojnost in kompetentnost.

Na eni strani tako nastajajo s starostjo otroka spremembe v načinih starševske vključenosti in na drugi strani kažejo raziskave, narejene na področju mladih v Sloveniji, ki jih povzemajo Ule in drugi (2000), da se mladina spreminja. Najbolj izstopa pasivnost mladih, ki se odraža na več ravneh mladostniškega ravnanja. Življenje jim ni izziv, rajši imajo mir in uživajo v navidezni brezskrbnosti. Mladi se, kot navaja Ule (2002), v današnjem modernem svetu vse pogosteje počutijo osamljene. To avtorica pripisuje vdoru informacijske tehnologije in vplivu individualizacije, kar je mlade potisnilo iz javnosti v zasebnost. Ta pojav je povečal nekemične odvisnosti, npr. računalniške igrice, uporabo interneta, socialnih omrežij in podobno. Povečala se je tudi uporaba kemičnih snovi, kot so alkohol, cigareti in ostale nedovoljene psihoaktivne snovi. Beg posameznika v navidezno drug svet, ki ga lahko ustvari učinek psihoaktivnih snovi in njihova nadaljnja zloraba, postane posamezniku privlačen, saj mu omogoča odmik od vsakdanjih problemov in naporov.

Ob zapisanem ne velja prezreti niti dejstva, na katerega opozarjata Ule in Kuhar (2002), da je današnji čas doba pogostih stresnih okoliščin in razmer, ki vodijo v velike stiske. Zaradi vedno večjih družbenih in ekonomskih pritiskov, ki jim mladi niso sposobni kljubovati in se z njimi soočiti, se pojavlja med njimi čedalje več delikventnosti, sovražnosti do tujcev, samomorilnosti in uporabe psihoaktivnih snovi. Avtorici izpostavita in opozorita, da mladostniki na uporabo psihoaktivnih snovi še niso pripravljene, saj še nimajo razvitih obrambnih mehanizmov, s katerimi bi se lahko uspešno upirali ali se soočali s takšnimi negativnimi vplivi.

Mladostništvo je prav tako obdobje, ko večina mladostnikov hodi v šolo in dela stvari, za katere še ne ve, ali jih bo počela tudi kasneje. Izvor številnih socialnih in učnih izzivov ter stresorjev, navaja Dolenc (2015),

predstavlja tudi šola. Predvsem prehod iz osnovne v srednjo šolo lahko predstavlja mladostnikom stresno izkušnjo zaradi povečanega obsega šolskih obveznosti, zahtevnejše učne vsebine in tudi zaradi potrebe po vzpostavljanju novih socialnih odnosov ter prilagajanja novemu šolskemu okolju. Šola je danes, kot navaja Kobolt (2010), storilnostna, tekmovalna in individualno naravnana. S takšno naravnano izobraževalnega področja postajajo posebno ranljivi mladostniki, ki imajo težave z učenjem in jim ne uspe zaključiti izobrazbe ter so brez ustrezne odnosne, socialne in družinske podpore. Petek (2008) opozarja na situacije, ko mladostnik ni kos pomembnim dogodkom v obdobju mladostništva in razvojnim nalogam. Takrat se pojavijo občutki žalosti, odtujenosti, nemoči. Nastopi lahko depresija in poveča se tveganje za uporabo psihoaktivnih snovi.

Mladi, ki imajo ugodno razvojno, psihično in socialno ozadje, primerne sposobnosti in ustrezne vedenjske strategije, lažje realizirajo družbena pričakovanja. Kot navaja Kobolt (2010), pa problem nastane pri mladih, katerih življenjski položaj je neugoden zaradi prepleta različnih individualnih in socialnih dejavnikov. Gre za mlade, pri katerih prevladujejo ogrožajoči dejavniki, vezani bodisi na njihovo družino, zgodnje socialno okolje, individualne ali osebne značilnosti in posebne potrebe ali pa na socialno, materialno, etnično, kulturno poreklo.

Tvegano vedenje, kot pravi Roškar (2009), je še posebej ogrožajoče, kadar se pojavi v zgodnjem mladostništvu, kadar je teh dogodkov več in se ponavljajo, kadar vrstniki to vedenje občudujejo, mladostnik pa teži k sprejetosti in pripadnosti vrstnikom ter kadar se dopolnjuje ali prepleta več oblik tveganega vedenja.

Uživanje psihoaktivnih snovi pri mladostnikih

Psihoaktivne snovi so snovi, ki zaradi kemične sestave vplivajo na duševnost in delovanje telesa. Za psihoaktivno snov se pogosto uporablja izraz droga. Kot navajata Kastelic in Mikulan (2004), vpliva uporaba psihoaktivnih snovi na delovanje osrednjega živčnega sistema in tako na delovanje možganov. Psihoaktivne snovi spremenijo zaznavanje, počutje, razmišljanje in vedenje. Lahko imajo prijeten učinek na naše zaznavanje ugodja ter so prav zato nevarne. Avtorja pojasnjujeta, da se jih uporablja pogosto zato, ker povzročajo spremembo zavesti ali počutja, ki je pogosto prijetno, povzročajo evforijo, dajejo lahko tudi občutek večje zbranosti.

V Sloveniji sta še vedno na široko razširjeni in sprejeti razvadi pitje alkohola in kajenje, na kar opozarjajo številni avtorji (Hovnik Keršmanc et al., 2015; Stergar, 1998; Zorko et al., 2014). Izpostavljajo škodljive vplive alkohola in tobaka na zdravje, vendar se ta sporočila s težavo ozaveštujejo pri ljudeh, saj je njuna uporaba zelo vpeta v vsakdan slovenske populacije.

Govorijo tudi o odnosu države, javnosti in posameznikov do alkohola in cigaret, ki je ambivalenten. Odrasli ju po eni strani radi uporabljajo, po drugi strani pa se zgražajo nad mladostniki, če se ga napijejo ali če preveč kadijo (Stergar, 1998).

V preteklosti so uporabo psihoaktivnih snovi in zasvojenost z njimi povezovali bolj z rizičnimi skupinami mladostnikov, pojasnjujeta Kastelic in Mikulan (2004), danes pa je zaznati, da temu ni več tako. Avtorja izpostavita, da so mnogi mladostniki pri prvih poskusih še v otroški dobi, v procesu telesnega, duševnega in socialnega razvoja. So osebno in moralno še nezreli in šele v osnovni šoli. Posledice, ki lahko nastanejo pri mladostniku zaradi uporabe psihoaktivnih snovi, so lahko takojšnje, lahko pa se odražajo postopoma: dobivanje slabih ocen v šoli, kar lahko vodi v opustitev šolanja, krhajo se odnosi z vrstniki, poslabšajo se odnosi z bližnjimi, marsikdo zaide v kriminal, brezposelnost in kasneje se pridružijo še zdravstvene težave.

Stergar (1998) navaja, da ima vsak, ki uporablja psihoaktivne snovi, svoj razlog in večina jih izhaja iz potrebe po boljšem počutju. Do prvih poskusov pride ponavadi, navaja avtorica, iz radovednosti, nadaljnjo uporabo pa spremlja težnja po učinku, ki ga je vzeta psihoaktivna snov dala. Za poskus in uporabo psihoaktivne snovi se, pojasnjuje Stergar (1992), mladostnik običajno odloči zavestno. Sprva jo poskusi in kasneje začne z njo eksperimentirati. Avtorica izpostavi, da se za eksperimentiranje s psihoaktivnimi snovmi ponavadi odločajo mladi, željni zabave, novih avantur, mladi, ki s psihoaktivno snovjo blažijo stres, tesnobo, iščejo začasen pobeg ali pa si zgolj želijo biti sprejeti v družbi. Med pogostejše uporabnike psihoaktivnih snovi, kot navajata Kastelic in Mikulan (2004), ponavadi zaidejo tisti, ki imajo v osebno razvoju več šibkih točk, kar je odvisno tudi od življenja v družini in odnosov, ki vladajo v njej. Za vsakega posameznika je tako izredno pomembno zlasti, da ima pozitivno čustveno izkušnjo in predvsem občutek, da je sprejet, ljubljen in varen.

Avtorja nadalje opozarjata, da ima velik pomen glede odločitve za poskus psihoaktivne snovi mladostnikov odnos do uporabe psihoaktivnih snovi, ki se oblikuje vse življenje. Izpostavita, da so najpomembnejši zgled ljudje, s katerimi se mladostniki istovetijo. Na odločitve mladostnikov tako vplivajo s svojim odnosom in zgledom starši, vrstniki in pomembni drugi (vzgojitelji, profesorji, trenerji ...).

Kot smo navedli že v začetnem delu prispevka, je ena najpomembnejših nalog vseh staršev vzgoja otrok, ki je hkrati tudi ena najtežjih, saj se zanjo ne moremo vnaprej pripraviti. Vzgoja močno vpliva na otrokov razvoj in njegove odločitve. Med te odločitve sodi tudi uporaba psihoaktivnih snovi, zato je še kako pomembna. V procesu odraščanja imajo

pomembno vlogo za starše in njihove otroke tudi vzgojno-izobraževalne institucije, ki družini pomagajo prehoditi varno pot otroka do odraslosti. Skozi celotno odraščanje so starši in otrok vpeti v proces šolanja, zato mora sodelovanje med domom in šolo temeljiti na skupni skrbi za celovit, kakovosten razvoj in napredek otroka ter mladostnika. To je profesionalna zaveza učiteljev do staršev in moralna ter čustvena zaveza staršev in učiteljev do otrok (Intihar in Kepec, 2002: 17).

Pomen vključenosti staršev v šolanje otroka

Vključenost staršev ali, kot jo poimenujejo nekateri avtorji (Maccoby in Martin, 1983; v Grolnick in Slowiaczek, 1994; Grolnick in Slowiaczek, 1994), vpletenost je opredeljena kot stopnja, na kateri se starši posvetijo vlogi staršev in spodbujajo otrokov optimalni razvoj. Steinberg in drugi (1992) vključenost staršev v šolanje otrok definirajo kot pomoč pri nalogah, če jih otroci za to prosijo, vključevanje v šolske programe, spremljanje športnih in drugih dejavnosti in prireditev v šoli, pomoč pri izbiri izbirnih vsebin in poznavanje mladostnikovih dosežkov v šoli. Hill in Taylor (2004) opredeljujeta pojem vključenosti staršev v šolanje otroka kot vpletenost staršev v delo šole in otrok, s katerim želijo prispevati k boljši učni uspešnosti svojih otrok in s tem k njihovi boljši prihodnosti. Gonzalez-DeHass in drugi (2005) opredeljujejo vključenost staršev v šolanje njihovih otrok kot vedenje, usmerjeno v otrokovo šolanje.

Pomerantz in drugi (2007) govorijo o dveh vrstah vključevanja staršev v šolanje otroka: vključevanje doma in vključevanje v šoli. Vključevanje v šoli predstavlja tisti del, ki zahteva neposredne stike staršev in učiteljev oziroma šole, kot so: sodelovanje na roditeljskih sestankih in govorilnih urah, prisostvovanje na šolskih prireditvah ali prostovoljno delo v šoli. Med vključevanje staršev doma uvrščajo: zagotavljanje pogojev za otrokovo učenje, pomoč pri opravljanju domačih nalog, pomoč otroku pri šolskih zadolžitvah, svetovanje pri izbiranju izbirnih predmetov, odzivanje na otrokovo nadaljnje izobraževalno prizadevanje in pogovor z otrokom o šoli. Omenjeni avtorji različno opredeljujejo vključenost staršev v šolanje, vendar je pri vseh skupni imenovalec težnja staršev k optimalnemu razvoju otroka in njihovo spodbujanje otroka k razvijanju sposobnosti v skladu z otrokovimi dispozicijami in tako zagotavljanje otrokove uspešnosti na različnih ravneh in področjih.

Rezultati raziskave, ki sta jo izvedla Hoover-Dempsey in Sandler (1997), so pokazali, da se v šolanje otrok vključujejo predvsem starši, ki so prepričani, da s svojim vedenjem, načini ravnanja in vrednotami v odnosu do otrok pomembno vplivajo na otrokov razvoj. Starši, ki so prepričani, da s svojo pomočjo pri otrokovem učenju, s posredovanjem vrednot in

pozitivnih stališč o pomenu znanja in šolanja, s sodelovanjem z učitelji in vključenostjo v upravljanje šole lahko pripomorejo k učni uspešnosti otroka in so pri tem tudi dejansko uspešni, so v večji meri motivirani za aktivno vključevanje v šolanje otrok.

Raziskava (Izzo et al., 1999), ki je preučevala vključenost staršev v šolanje otroka, je pokazala, da je bila pri otrocih, katerih starši so imeli negativnejši odnos do izobraževanja, stopnja neprimernega vedenja višja.

Številne raziskave, ki jih povzemamo v nadaljevanju, so potrdile, da ima vključenost staršev v šolanje otroka pomemben vpliv na uporabo psihoaktivnih snovi. El Nokali in drugi (2010) so ugotovili, da lahko vključenost staršev v otrokovo šolanje izboljša otrokovo učno uspešnost, saj vpliva na otrokovo vedenje, kar posledično zmanjšuje otrokove vedenjske težave, kamor sodi tudi uporaba psihoaktivnih snovi. Tudi vzdolžna študija z otroki (Hill et al., 2004), starimi od 12 do 16 let, je pokazala, da so vedenjske težave posredni dejavnik med vključenostjo staršev in učnim uspehom njihovih otrok. Ciairano in sodelavci (2006) so v raziskavi, v kateri so sodelovali mladostniki, stari od 15 do 19 let, ugotovili, da prisotnost osebnih varovalnih dejavnikov, ki so povezani s šolsko uspešnostjo in visokim vrednotenjem šole, konvencionalnim in produktivnim vedenjem, zmanjša verjetnost, da bo mladostnik uporabljal psihoaktivne snovi, kot so cigarete, alkohol in ostale nedovoljene psihoaktivne snovi. Becerra in Castillo (2011) sta preučevala razmerje med starševsko podporo in starševskim nadzorom skozi mladostništvo in zadnjo uporabo alkohola, cigaret in marihuane na vzorcu 980 mladostnikov v starosti od 15 do 22 let. Rezultati so pokazali, da sta starševski nadzor in podpora pomembna napovedovalca nižje uporabe psihoaktivnih snovi v življenju med fanti in dekleti.

Raziskava, ki jo je izvedel Bachman s sodelavci (2008), je pokazala, da je vključenost staršev pomemben varovalni učinek glede uporabe psihoaktivnih snovi v mladostništvu. Starševska vključenost v šolanje otrok pri 14. letih se je pokazala za skromen preventivni učinek glede kajenja cigaret. Prav tako je raziskava pokazala, da bodo mladi, katerih starši so bolj vključeni v njihovo šolanje, pri starosti 14 let manj pogosto posegali po alkoholu. Pri uporabi marihuane se je vključenost staršev v šolanje njihovih otrok, kot so spremljanje šolskega dela otroka in vključenost pri domačih nalogah, zahtevanje opravil, omejitev glede gledanja televizije, pokazala, da je bila uporaba marihuane v starosti 18 let skoraj dvakrat bolj verjetno pri tistih, katerih starši so bili najmanj vključeni štiri leta prej v primerjavi s tistimi, katerih starši so bili pretežno vključeni. Tudi Li in drugi (2014) so prišli do ugotovitev, da so puberteta in družinski faktorji močni napovedovalci uporabe alkohola v obdobju mladostništva. Kelly in drugi

(2011) pravijo, da imajo starši pomembno vlogo pri zmanjševanju dejavnikov tveganja za uporabo alkohola. Nadalje so Kpozehouen in drugi (2015) s študijo med mladostniki, starimi med 10 in 19 let, prišli do ugotovitev, da je slabša vključenost staršev v šolanje otrok pomemben dejavnik tveganja za mladostnikovo uporabo cigaret in marihuane. Nižja vključenost staršev se je tudi v raziskavi, ki so jo izvedli Chen in drugi (2005), pokazala kot skromna povezava z večjim tveganjem za poskus marihuane pri mladostnikih.

Iz navedenega je mogoče povzeti, da je manj uporabe psihoaktivnih snovi pri mladostnikih, katerih starši so bolj vključeni v njihovo šolanje. Povzeli smo številne tuje raziskave, ki govorijo o preventivnih učinkih vključenosti staršev v šolanje otroka glede uporabe psihoaktivnih snovi. V Sloveniji tovrstne raziskave nismo zasledili. Veliko raziskav v Sloveniji sicer govori o razširjenosti uporabe psihoaktivnih snovi med mladostniki, ne pa o preventivnih učinkih. Prav to nas je spodbudilo k raziskovanju vključenosti staršev v šolanje otroka kot enega izmed preventivnih dejavnikov, saj je prav obdobje mladostništva, v katerega najpogosteje segajo začetki uporabe psihoaktivnih snovi, intenzivno vpeto v področje izobraževanja.

Namen empirične raziskave

Namen raziskave je bil ugotoviti, ali obstaja povezanost med vključenostjo staršev v šolanje mladostnika in mladostnikovo uporabo psihoaktivnih snovi. Zastavili smo si naslednja temeljna raziskovalna vprašanja:

- 1) Kako mladostniki ocenjujejo stopnjo vključenosti staršev v njihovo šolanje?
- 2) Kako pogosti so poskusi psihoaktivnih snovi med mladostniki?
- 3) Ali obstaja povezanost med vključenostjo staršev v šolanje otroka in mladostnikovo uporabo različnih vrst psihoaktivnih snovi, starostjo prvih poskusov psihoaktivnih snovi in pogostostjo uporabe psihoaktivnih snovi?

V okviru zadnjega raziskovalnega vprašanja smo postavili sledeče raziskovalne hipoteze:

H1: Predpostavljali smo, da obstaja povezanost med vključenostjo staršev v šolanje otroka in številom vseh psihoaktivnih snovi, ki jih je mladostnik poskusil, in sicer bodo mladostniki, katerih starši so bolj vključeni v šolanje otroka, poročali o manjšem številu poskusov različnih vrst psihoaktivnih snovi.

H₂: Predpostavljali smo, da obstaja povezanost med vključenostjo staršev v šolanje otroka in mladostnikovo starostjo pri prvih poskusih psihoaktivnih snovi, in sicer bodo mladostniki, katerih starši so bolj vključeni v šolanje otroka, poročali o višji starosti prvega poskusa psihoaktivne snovi.

H₃: Predpostavljali smo, da obstaja povezanost med vključenostjo staršev v šolanje otroka in pogostostjo mladostnikove uporabe psihoaktivnih snovi, in sicer bodo mladostniki, katerih starši so bolj vključeni v šolanje otroka, redkeje uporabljali psihoaktivne snovi.

Metodologija

Raziskovalni vzorec

Raziskava je temeljila na neslučajnostnem namenskem vzorcu učencev 9. razredov mariborskih in okoliških osnovnih šol ter 2. letnikov mariborskih srednjih šol. V vzorec 2. letnikov srednjih šol so bili zajeti oddelki različnih programov srednjega izobraževanja. Na spletnih straneh Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (vpis 2014/15) smo pogledali, koliko učencev devetih razredov nadaljuje izobraževanje v različnih srednješolskih programih. Na osnovi pridobljenih podatkov smo proporcionalno zajeli dijake iz različnih srednješolskih programov, tako da sta bila vzorca mladostnikov 9. razredov in mladostnikov 2. letnikov podobna z vidika vrste demografskih podatkov. V vzorec 2. letnikov smo tako zajeli 66 dijakov iz programa splošne gimnazije iz dveh mariborskih gimnazij, 10 dijakov, vpisanih v program strokovne gimnazije, iz ene srednje šole, 88 dijakov, vpisanih v program srednjega tehniškega in strokovnega izobraževanja, iz petih srednjih šol, 39 dijakov, vpisanih v program srednjega poklicnega izobraževanja, iz dveh srednjih šol ter 8 dijakov, vpisanih v program nižjega poklicnega izobraževanja, iz ene srednje šole.

Vzorec je zajemal 404 mladostnike, od tega je bilo 193 učencev 9. razredov osnovnih šol in 211 dijakov 2. letnikov srednjih šol. V vzorec je bilo zajetih 51,5 % fantov in 48,5 % deklet.

Zbiranje podatkov

Podatke smo zbrali s pomočjo vprašalnika, ki je nastal za potrebe raziskave. S šolami smo vzpostavili stik in jih prosili za sodelovanje. Za šole, ki predhodno niso imele soglasja staršev za anketiranje mladostnikov, smo pripravili soglasje in ga pred samo izvedbo anketiranja tudi pridobili.

Izpolnjevanje vprašalnikov je potekalo v razredu, in sicer skupinsko, oktobra in novembra 2015. Udeležencem raziskave je bil pri tem pojasnjen namen raziskave: da bodo njihovi odgovori ostali anonimni, da ni pravih in napačnih odgovorov, da bodo rezultati uporabljeni izključno v

raziskovalne namene; zaproseni so bili, da odgovarjajo čimbolj iskreno in na vsa vprašanja. Pred reševanjem so bila glasno podana navodila za reševanje, prav tako tudi način odgovarjanja na vprašanja.

Merski instrument

Vprašalnik, ki je nastal za potrebe raziskave, je bil sestavljen iz treh delov. Prvi del je vseboval vprašanja glede spola, starosti in razreda/letnika, ki ga mladostnik obiskuje, drugi del je vseboval Lestvico vpletenosti staršev iz vprašalnika Stil starševstva in vpletenost staršev (ang. *Parenting Style and Parental Involvement PSPI*; Paulson, 1994), ki vsebuje 22 postavk, na katere so udeleženci odgovarjali s pomočjo 5-stopenjske lestvice (1 – *nikakor se ne strinjam*, 2 – *se pretežno ne strinjam*, 3 – *sem neodločen/-a*, 4 – *pretežno se strinjam*, 5 – *se povsem strinjam*). Ker je Lestvica vpletenosti staršev iz vprašalnika Stil starševstva in vpletenost staršev v angleškem jeziku, smo se oprli na slovenski prevod (Fošnarič, 2006). Tretji del je vseboval vprašanja, vezana na uporabo psihoaktivnih snovi pri mladostnikih: cigaret, alkohola, marihuane in ostalih nedovoljenih psihoaktivnih snovi (amfetamini in druga poživila, ekstazi in druge plesne droge, LSD in drugi halucinogeni, kokain, heroin in drugi opiat, inhalanti in druge droge, kjer so anketiranci lahko sami napisali psihoaktivno snov, ki so jo poskusili, pa ni bila navedena v vprašalniku). Za ta prispevek so aktualna vprašanja, ki jih navajamo v nadaljevanju:

- 1) ali so mladostniki omenjene psihoaktivne snovi že poskusili;
- 2) koliko so bili stari pri prvih poskusih;
- 3) kako pogosto so uporabljali cigarete ali alkohol v zadnjem letu in zadnjih 30 dneh ter
- 4) kako pogosto so uporabljali marihuano do anketiranja in zadnjih 30 dneh.

Vprašalnik smo predhodno sondažno preizkusili na vzorcu devetih mladostnikov in ugotovili, da ustreza raziskavi. Za Lestvico vpletenosti staršev smo izračunali mero zanesljivosti. Koefficient zanesljivosti lestvice (Cronbach koefficient $\alpha = 0,78$) se je pokazal za zadovoljiv.

Obdelava podatkov

Podatke smo statistično obdelali v skladu z nameni in predvidevanji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS za Windows. Obdelani so na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike.

Uporabljeni so naslednji postopki:

- frekvenčne distribucije (f , $f\%$) za posamezne spremenljivke;

- osnovna deskriptivna statistika (aritmetična sredina, standardni odklon, najmanjša in največja vrednost, koeficient asimetrije, koeficient sploščenosti, koeficient variacije);
- bivariatna korelacija za ugotavljanje povezanosti med vključenostjo staršev v šolanje otroka in mladostnikovo uporabo psihoaktivnih snovi.

Rezultati in interpretacija

Najprej bomo predstavili stopnjo vključenosti staršev v šolanje otrok, za tem uporabo psihoaktivnih snovi pri mladostnikih in na koncu povezanost med tema pojavoma.

Vključenost staršev v šolanje otroka

Za Lestvico vpletenosti staršev smo najprej izračunali ocene parametrov osnovne deskriptivne statistike.

Tabela 1: Numerus (n), aritmetična sredina (\bar{x}) standardni odklon (s), najmanjša (MIN), največja (MAX) vrednost, koeficient asimetrije (KA), koeficient sploščenosti (KS) in koeficient variabilnosti (KV) za vključenost staršev v šolanje otroka.

Lestvica vpletenosti staršev	n	Min	Max	\bar{x}	s	KA	KS	KV%
	368	46	109	81,28	11,07	-0,39	-0,09	13,6

Iz tabele vidimo, da koeficient asimetrije (KA) kaže, da je distribucija simetrična za lestvico. Koeficient sploščenosti (KS) kaže, da so distribucije za lestvico normalne. Glede na delež aritmetičnih sredin, ki ga zavzema standardni odklon, smo ocenili, da so bili mladostniki pri odgovorih o vključenosti staršev v njihovo šolanje dokaj homogeni (KV % = 13,5 %). Pokazalo se je, da so bili v vzorec zajeti mladostniki s povprečno stopnjo vključenosti staršev v njihovo šolanje.

Uporaba psihoaktivnih snovi pri mladostnikih

V nadaljevanju nas je zanimalo, kako pogosti so poskusi psihoaktivnih snovi med mladostniki. Torej, koliko mladostnikov je že poskusilo cigareto, alkohol, marihuano in ostale nedovoljene psihoaktivne snovi. V tabeli, ki sledi, prikazujemo, koliko mladostnikov je že poskusilo cigareto, alkohol, marihuano in ostale nedovoljene psihoaktivne snovi.

Ugotovili smo, da je 41,1 % mladostnikov že poskusilo cigareto. Alkohol je poskusilo 82,1 % mladostnikov. Očitno gre pri alkoholu za precej razširjeno psihoaktivno snov, ki je kulturno zelo sprejeta in tolerirana.

Tabela 2: Število (f) in strukturni odstotki (f%) mladostnikov po poskusu cigarete, alkohola, marihuane in ostalih nedovoljenih psihoaktivnih snovi.

Poskus	cigarete		alkohola		marihuane		ostalih nedovoljenih psihoaktivnih snovi	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Da	166	41,1	331	82,1	78	19,6	51	12,8
Ne	238	58,9	72	17,9	319	80,4	346	87,2
Skupaj	404	100,0	403	100,0	397	100,0	397	100,0

Pri vprašanju, koliko mladostnikov je že poskusilo marihuano, jih je 19,6 % mladostnikov odgovorilo pritrdilno. Ostale nedovoljene psihoaktivne snovi (v spremenljivki smo upoštevali amfetamine in druga poživila, ekstazi in druge plesne droge, LSD in druge halucinogene, kokain, heroin in druge opiate, inhalante ali drugo drogo) je poskusilo 12,8 % mladostnikov.

Tudi evropsko poročilo o drogah EMCDDA (Evropski center za spremljanje drog in zasvojenosti z drogami – ang. *European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction*, 2016) navaja, da je marihuana v državah Evropske unije najpogosteje uporabljena nedovoljena psihoaktivna snov. Trendi kažejo, da se uporaba povečuje, s tam pa zaskrbljenost zaradi močnejšega učinka in posledično pogostejšega povpraševanja po zdravljenju zaradi posledic uporabe.

Število različnih vrst psihoaktivnih snovi, ki jih je mladostnik poskusil, starost prvih poskusov in pogostost uporabe
Z raziskavo smo želeli priti tudi do podatkov, koliko različnih vrst psihoaktivnih snovi je mladostnik že poskusil, koliko je bil star ob prvem poskusu ter ugotoviti nadaljnjo uporabo psihoaktivnih snovi. V naslednji tabeli so prikazani strukturni odstotki mladostnikov po številu psihoaktivnih snovi, ki jih je mladostnik že poskusil.

Tabela 3: Število (f) in strukturni odstotki (f%) mladostnikov po številu psihoaktivnih snovi, ki jih je mladostnik poskusil.

Število psihoaktivnih snovi, ki jih je mladostnik že poskusil	f	f %
0	62	15,7
1	157	39,6
2	96	24,2
3	55	13,9
4	14	3,5

Število psihoaktivnih snovi, ki jih je mladostnik že poskusil	f	f %
5	8	2,0
6	2	0,5
7	1	0,3
8	/	/
9	/	/
10	1	0,3
Skupaj	396	100,0

Iz tabele je razvidno, da zgolj 15,7 % mladostnikov še ni poskusilo nobene psihoaktivne snovi. Največ mladostnikov (39,7 %) je poskusilo eno psihoaktivno snov, sledijo jim tisti, ki so poskusili dve (24,2 % mladostnikov), 13,9 % pa jih je poskusilo tri različne psihoaktivne snovi. V nadaljevanju so pri večjem številu poskusov različnih psihoaktivnih snovi odstotki nizki. Starost mladostnikov ob prvih poskusih cigaret, alkohola in marihuane prikazujemo v naslednji tabeli.

Tabela 4: Število (f) in strukturni odstotki (f%) mladostnikov po starosti prvega poskusa PAS.

Starost prvega poskusa PAS	cigarete		alkohola		marihuane	
	f	f %	f	f %	f	f %
11 let in manj	30	18,1	100	30,4	1	1,3
12 let	16	9,6	43	13,1	1	1,3
13 let	31	18,7	68	20,7	4	5,2
14 let	32	19,3	67	20,4	8	10,4
15 let	43	25,9	41	12,5	44	57,1
16 let in več	14	8,4	10	3,0	19	24,7
Skupaj	166	100,0	329	100,0	77	100,0

Iz tabele vidimo, da je v starosti 11 let in manj največ mladostnikov (30,4 %) poskusilo alkohol. Prvi poskusi alkohola so v večji meri še v starosti 13 (20,7 %) in 14 let (20,4, %).

Največ mladostnikov (25,9 %) je prvič poskusilo cigareto v starosti 15 let, jih je pa približno petina (18,1 %) poskusila cigareto že v starosti 11 let in manj. Prav tako je največ prvih poskusov marihuane v starosti 15 (57,1 %) in 16 let (24,7 %). Uporaba marihuane se začne pojavljati v kasnejših letih v primerjavi z uporabo cigaret in alkohola. Tudi izsledki drugih (Bachman et al., 2008; Evropsko poročilo ESPAD, 2015; Koprivnikar, 2015) kažejo, da se poskusi cigaret in alkohola pri mladih zgodijo v nižji starosti kot poskusi marihuane in ostalih nedovoljenih psihoaktivnih snovi. Bachman et al. (2008) navajajo, da so tisti, ki so poskusili marihuano,

skoraj vedno prej poskusili cigareto in alkohol. Prav tako večina mladih kot prvo nedovoljeno psihoaktivno snov poskusi marihuano, šele kasneje se pridružujejo ostale nedovoljene psihoaktivne snovi. Ugotovitve presečne ankete (ibid.) so pokazale, da je bila uporaba marihuane izrazito višja med 16-letniki kot med 14-letniki.

Sledi še prikaz pogostosti uporabe cigaret, alkohola in marihuane. Glede pogostosti uporabe alkohola in cigaret prikazujemo pogostost uporabe zadnje leto in zadnjih 30 dni. Glede pogostosti uporabe marihuane pa prikazujemo pogostost uporabe do anketiranja in zadnjih 30 dni.

Tabela 5: Število (f) in strukturni odstotki (f%) mladostnikov po pogostosti kajenja cigaret v zadnjem letu.

Pogostost kajenja cigaret v zadnjem letu	f	f%
nikoli	32	19,5
1-2-krat	39	23,8
3-5-krat	15	9,1
6-9-krat	10	6,1
10-19-krat	15	9,1
20-3-krat	8	4,9
40-krat in več	8	4,9
vsakodnevno	37	22,6
Skupaj	164	100,0

Od tistih, ki so cigareto že poskusili, jih približno četrtnina (22,6 %) kadi cigarete vsakodnevno. V zadnjem letu jih ni kadilo 19,5 % in 1-2-krat v letu jih je še kadilo 23,8 % mladostnikov. Podatki raziskave HBSC 2014 za Slovenijo (Koprivnikar, 2015) kažejo, da je 40 % 15-letnikov že kadilo cigareto, med temi jih 13,1 % kadi vsaj enkrat tedensko, od tega 65,1 % vsak dan. Izsledki naše raziskave so pokazali višji odstotek mladih, ki kadijo cigarete vsakodnevno, vendar je naša raziskava zajela tudi mladostnike, stare 16 let, kar je lahko razlog, da je odstotek višji.

Tabela 6: Število (f) in strukturni odstotki (f%) mladostnikov po pogostosti kajenja cigaret zadnjih 30 dni.

Pogostost kajenja cigaret zadnjih 30 dni	f	f%
nikoli	80	48,8
1 dan	20	12,2
2-7 dni	21	12,8
8-19 dni	9	5,5
20-30 dni	34	20,7
Skupaj	164	100,0

V zadnjem mesecu je petina mladostnikov (20,7 %) kadila cigareto skoraj vsakodnevno (20–30 dni v mesecu). Skoraj polovica mladostnikov (48,8 %), ki so cigareto že poskusili, pa cigaret v zadnjem mesecu ni kadila. Rezultati raziskave za Slovenijo (Stergar in Urdih Lazar, 2014) kažejo višji odstotek poskusov cigaret pri mladostnikih (60 %), vendar nižji odstotek mladostnikov (32 %), ki so kadili cigareto v zadnjih 30. dneh kot izsledki naše raziskave. Pogostost uporabe alkohola pri mladostnikih prikazuje naslednji tabeli.

Tabela 7: Število (f) in strukturni odstotki (f%) mladostnikov po pogostosti pitja alkohola v zadnjem letu.

Pitje alkohola v zadnjem letu	f	f %
nikoli	38	11,6
1–2-krat	94	28,6
3–5-krat	57	17,3
6–9-krat	48	14,6
10–19-krat	52	12,8
20–39-krat	29	8,8
40-krat in več	18	5,5
vsakodnevno	3	0,9
Skupaj	329	100,0

Največji odstotek mladostnikov, ki so že poskusili alkohol, je v zadnjem letu pilo alkohol 1–2-krat (28,6 %), približno 1-krat na mesec (10–19-krat na leto) jih je pilo 12,8 %, 1-krat na teden (40-krat in več v letu) pa 5,5 % mladostnikov.

Tabela 8: Število (f) in strukturni odstotki (f%) mladostnikov po pogostosti pitja alkohola zadnjih 30 dni.

Pitje alkohola zadnjih 30 dni	f	f %
nikoli	140	42,7
1 dan	96	29,3
2–7 dni	79	24,1
8–19 dni	7	2,1
20–30 dni	6	1,8
Skupaj	328	100,0

42,7 % mladostnikov alkohola v zadnjem mesecu ni pilo. En dan jih je pilo 29,3 %. Iz tabele lahko vidimo, da 72 % mladostnikov v zadnjem mesecu ni pilo alkohola ali so pili samo 1 dan. Raziskava HBSC 2014 za Slovenijo (Koprivnikar, 2015) je pokazala, da je 13,9 % mladostnikov pilo alkohol vsaj enkrat tedensko.

Prikazujemo še pogostost uporabe marihuane (do sedaj in zadnjih 30 dni).

Tabela 9: Število (f) in strukturni odstotki (f%) mladostnikov po pogostosti uporabe marihuane do sedaj.

Pogostost uporabe marihuane do sedaj	f	f%
samo 1 krat	22	29,3
2-5-krat	20	26,7
5-10-krat	10	13,3
več kot 10-krat	23	30,7
Skupaj	75	100,0

Približno 30 % mladostnikov, ki je marihuano že poskusilo, jo je uporabilo samo enkrat v življenju. Prav tako je 30,7 % mladostnikov marihuano kadilo že več kot 10-krat. Približno 70 % mladostnikov, ki so marihuano že poskusili, jo je v življenju uporabilo več kot enkrat. To pomeni, da niso ostali samo pri poskusu.

Tabela 10: Število (f) in strukturni odstotki (f%) mladostnikov po pogostosti uporabe marihuane zadnjih 30 dni.

Pogostost uporabe marihuane zadnjih 30 dni	f	f%
nikoli	37	49,3
1 dan	17	22,7
2-7 dni	13	17,3
8-19 dni	3	4,0
20-30 dni	5	6,7
Skupaj	75	100,0

Marihuano je v zadnjem mesecu skoraj vsakodnevno (20-30 dni) uporabilo 6,7 % mladostnikov. Približno tedensko (2-7 dni v mesecu) je marihuano uporabilo 17,3 % mladostnikov. Raziskava HBSC 2014 za Slovenijo (Koprivnikar, 2015) navaja, da je marihuano v zadnjih 12. mesecih uporabilo 18,7 % 15-letnikov. Zadnjih 30 dni pa je marihuano uporabilo 10,3 % 15-letnikov.

Povezanost med vključenostjo staršev v šolanje otroka in mladostnikovo uporabo psihoaktivnih snovi

Raziskavo zaključujemo s prikazom povezanosti med vključenostjo staršev v šolanje otroka in mladostnikovo uporabo psihoaktivnih snovi.

Prikazali bomo izide bivariatne korelacijske analize vključenosti staršev v šolanje otroka, števila različnih vrst psihoaktivnih snovi, ki jih

je mladostnik poskusil, starosti prvih poskusov in pogostosti uporabe psihoaktivnih snovi.

Kot prve prikazujemo rezultate analize povezanosti med vključenostjo staršev v šolanje otroka in številom vseh psihoaktivnih snovi, ki jih je mladostnik poskusil.

Tabela 11: Izid bivariatne korelacije med vključenostjo staršev v šolanje otroka in številom vseh psihoaktivnih snovi, ki jih je mladostnik poskusil.

Število psihoaktivnih snovi	Vključenost staršev		
	r	P	r ²
	-0,252	0,000	0,064

Izid bivariatne korelacijske analize je pokazal, da je korelacija med spremenljivkama negativna in statistično značilna ($P = 0,000$). Iz tega sledi, da če je stopnja vključenosti staršev v šolanje otrok višja, bo pri mladostnikih manj poskusov različnih vrst psihoaktivnih snovi. Hipotezo H_1 smo tako potrdili. Odstotek pojasnjene variance je 6 % ($r^2 = 0,06$), torej se kaže majhen do srednje velik učinek vključenosti staršev v šolanje otroka na število vseh psihoaktivnih snovi, ki jih je mladostnik poskusil.

Raziskava El Nokali s sodelavci (2010) je pokazala, da vključenost staršev v šolanje lahko izboljša učno uspešnost otroka, kar vpliva na njegovo vedenje in posledično zmanjšuje otrokove vedenjske težave, kamor pa štejemo tudi uporabo psihoaktivnih snovi.

V naslednji tabeli prikazujemo rezultate analize povezanosti med vključenostjo staršev v šolanje otroka in starostjo prvega poskusa cigaret, alkohola in marihuane.

Tabela 12: Izid bivariatne korelacije med vključenostjo staršev v šolanje otroka in starostjo prvega poskusa cigarete, alkohola in marihuane.

Starost prvega poskusa	Vključenost staršev		
	r	P	r ²
cigarete	-0,013	0,874	0,000
alkohola	0,086	0,140	0,007
marihuane	0,298	0,010*	0,089

Iz tabele razberemo, da vključenost staršev ni statistično značilno povezana s starostjo prvega poskusa cigaret ($P = 0,874$) in alkohola ($P = 0,140$); učinek vključenosti je, kot kaže, majhen ($r^2 < 0,01$). Raziskovalne hipoteze H_2 za cigarete in alkohol nismo potrdili. Rezultati raziskave Bachman in sodelavcev (2008) pa so pokazali, da se je starševska

vklučenost v šolanje otrok pri 14-ih pokazala za skromen varovalni učinek glede kajenja cigaret, vsaj pri nižji starosti. Prav tako so rezultati raziskave pokazali, da je uporaba alkohola pri mladostnikih v starosti 14 let manj pogosta, kjer so starši vključeni v šolanje otroka. Ugotovitve raziskave (ibid.) so pri bivariatni korelaciji pokazale, da je opustitev šolanja povezana z uporabo alkohola pri 14. letih. Zgodnja uporaba alkohola je tako eden od napovedovalcev opustitve šolanja.

Naša raziskava je pokazala, da je korelacija med vključenostjo staršev in starostjo prvega poskusa marihuane pozitivna in statistično značilna ($P = 0,010$), pri čemer je učinek vloge staršev srednje velik (9 %). Kaže se, da se z večjo vključenostjo staršev viša tudi starost prvih poskusov marihuane. S tem potrjujemo hipotezo H_2 za marihuano. Tudi raziskava Bachman et al. (2008) navaja, da vključenost staršev v šolanje otrok v starosti 14 let vpliva kot varovalni dejavnik glede uporabe marihuane. Rezultati raziskave (ibid.) so pokazali, da je bila uporaba marihuane v starosti 18 let skoraj dvakrat bolj verjetna pri tistih, katerih starši so bili pred štirimi leti najmanj vključeni, v primerjavi s tistimi, katerih starši so bili pretežno vključeni.

V naslednji tabeli prikazujemo rezultate analize povezanosti med vključenostjo staršev v šolanje otroka in mladostnikovo pogostostjo uporabe cigaret, alkohola in marihuane.

Tabela 13: Izid bivariatne korelacije med vključenostjo staršev v šolanje otroka in pogostostjo uživanja cigaret in alkohola (v zadnjem letu in zadnjih 30 dni) ter marihuane (do sedaj in zadnjih 30 dni).

Pogostost uživanja	Vključenost staršev			
	r	P	r ²	
cigaret	zadnje leto	-0,160	0,053*	0,026
	zadnjih 30 dni	-0,149	0,072	0,022
alkohola	zadnje leto	-0,209	0,000*	0,044
	zadnjih 30 dni	-0,180	0,002*	0,032
marihuane	do sedaj	-0,164	0,128	0,027
	zadnjih 30 dni	-0,274	0,011*	0,075

Vse korelacije med vključenostjo staršev v šolanje otroka na eni strani in pogostostjo uporabe psihoaktivnih snovi na drugi strani so negativne, kar pomeni, da če je stopnja vključenosti staršev v šolanje otrok višja, bodo mladostniki manj pogosto uporabili cigarete, alkohol in marihuano. Statistično značilno to velja za kajenje cigaret ($P = 0,053$) in pitje alkohola ($P = 0,000$) zadnje leto, zadnjih 30 dni pa za alkohol ($P = 0,002$) in za marihuano ($P = 0,011$), tendenčno tudi za kajenje cigaret ($P = 0,072$).

Na tej osnovi potrjujejo hipotezo H₃. Velja pa izpostaviti, da je v vseh teh primerih učinek vključenosti staršev v šolanje otroka majhen ($r^2 < 0,10$).

Zaključek

Z obdobjem mladostništva se povečajo možnosti tveganih vedenj pri otroku. Pri nekaterih mladostnikih so ta tvegana vedenja, ki so tudi rizična, eksperimentiranje in uporaba alkohola, cigaret, marihuane in drugih nedovoljenih psihoaktivnih snovi.

Pričujoča raziskava je preučevala prve poskuse psihoaktivnih snovi pri mladostnikih in stopnjo vključenosti staršev v šolanje otroka ter njuno povezanost. Kot smo z raziskavo potrdili, se začnejo prvi poskusi psihoaktivnih snovi pri mladostnikih pojavljati v procesu odraščanja. V prispevku smo tako za mladostnikovo varno odraščanje, kamor umeščamo mladostništvo brez psihoaktivnih snovi, izpostavili pomen družine za mladostnika in vzgojni stil staršev ter vključenost staršev v šolanje.

Pri preučevanju povezanosti med vključenostjo staršev v šolanje otroka na eni strani in uporabo psihoaktivnih snovi pri mladostnikih na drugi strani smo ugotovili, kakor smo predpostavili (H₁, H₂ in H₃), da se z višjo vključenostjo staršev v šolanje otroka niža število poskusov različnih vrst psihoaktivnih snovi pri mladostnikih, pogostost uporabe cigaret, alkohola in marihuane, viša pa se starost mladostnikov ob prvih poskusih marihuane. Nismo pa potrdili povezanosti med vključenostjo staršev v šolanje otroka in starostjo prvega poskusa cigaret in alkohola pri mladostnikih. Spoznanje, da aktivna vključenost staršev v šolanje njihovih otrok zmanjšuje verjetnost mladostnikove uporabe psihoaktivnih snovi, kaže na pomemben varovalni dejavnik.

V preteklosti je bilo večkrat poudarjeno sporočilo »družina kot varovalni dejavnik« *proti psihoaktivnim snovem. S tem seveda soglašamo, saj smo z raziskavo to tudi izpostavili. Vendar spoznanje, da vključenost staršev v otrokovo šolanje izboljša otrokovo učno uspešnost in posledično zmanjšuje otrokove vedenjske težave, nakazuje povezavo med učnim uspehom kot preventivnim dejavnikom za uporabo psihoaktivnih snovi (El Nokali et al., 2010). Tako se poraja vprašanje, kakšen je vpliv šole na učni uspeh in mladostnikovo uporabo psihoaktivnih snovi. Menimo, da šola in učitelji lahko vplivajo. Šola lahko z določenimi pristopi in dogajanjem vpliva na posameznika, ki je izpostavljen ogrožajočim dejavnikom, in na ta način zmanjšuje ali celo izniči učinke neugodnih družinskih okoliščin.*

Kljub temu pa ne smemo prezreti, da je razlogov za uporabo psihoaktivnih snovi pri mladostnikih veliko in pri vseh niso enaki. V večini primerov gre za splet različnih dejavnikov, kot so radovednost, dolgčas, uporništvu, težave pri vključevanju med vrstnike, bežanje pred slabim

počutjem ... Skratka: veliko je iztočnic za nadaljnje raziskovanje in iskanje preventivnih vplivov na uporabo psihoaktivnih snovi pri mladostnikih.

Spričo dejstva, da naša raziskava temelji na neslučajnostnem namenskem vzorcu, rezultatov ne moremo posploševati na konkretno populacijo, ampak na hipotetično, to je populacijo, podobno našemu vzorcu.

Literatura

- Allen, J. P., McElhane, K. B., Land, D. J., Kupermic, G. P., Moore, C. W., O'Beirne-Kelly, H. idr. (2003). A secure base adolescence: Markers of attachment security in the mother-adolescent relationship. *Child Development*, 74, 292-307.
- Bachman, J. G., O'Malley, P. M., Schulenberg, J. E., Johnston, L. D., Freedman-Doan, P. in Messersmith, E. E. (2008). *The Education-Drug Use Connection: How Successes and Failures in School Relate to Adolescent Smoking, Drinking, Drug Use, and Delinquency*, New York: Taylor & Francis Group.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Becerra, D. in Castillo, J. (2011). Culturally protective parenting practices against substance use among adolescents in Mexico. *Journal of Substance Use*, 16(2), 136-149.
- Becona, E., Martinez, U., Calafat, A., Juan, M., Ramon Fernandez-Hermida, J. in Secades-Villa, R. (2012). Parental styles and drug use. *Drugs-Education Prevention and Policy*, 19(1), 1-10.
- Chen, C. Storr, C.L. in Anthony, J.C. (2005). Influences of parenting practices on the risk of having a chance to try cannabis. *Pediatrics*, 115(6), 1631-1639.
- Ciairano, S., Van Schuur, W., Molinengo, G., Bonino, S. in Miceli, R. (2006). The use of psychoactive substances among Dutch and Italian adolescents: The contribution of personal and relational resources and vulnerabilities. *European Journal of Developmental Psychology*, 3, 321-337.
- Cohen, D. A, Rice, J. (1997). Parenting styles, adolescent substance use, and academic achievement. *Journal of Drug Education*, 27(2), 199-211.
- Cugmas, Z. (2012). *EERA: Parental Involvement in College Students' Education*. Conference: ECER 2012, The Need for Educational Research to Champion Freedom, Educational and Development for All. <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/pdf/conference/6/contribution/16411/> (3. 7. 2015).

- Cugmas, Z., Kepe-Globevnik, N., Pogorevc Merčnik, J. in Štemberger, T. (2010). Vpletenost staršev v otrokovo šolanje. *Sodobna pedagogika*, 2, 318–337.
- Dolenc, P. (2015). Stres in spoprijemanje s stresom v mladostništvu. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8(4), 177–189.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology*, Cambridge: Blackwell.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J. in Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81, 988–1005.
- Evropsko poročilo ESPAD (2015). <http://www.espad.org/report/home/> (5. 4. 2017).
- Evropsko poročilo o drogah EMCDDA (2016). <http://www.emcdda.europa.eu/system/files/publications/2637/TDAT16001SLN.pdf> (30. 3. 2017).
- Fošnarič, V. (2006). Socialna anksioznost različno starih mladostnikov in njihovo družinsko okolje. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., in Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99–123.
- Grolnick, W.S. in Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A Multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237–252.
- Grün, A. in Robben, R. (2009). *Postavljajmo meje in jih spoštujmo*, Maribor: Slomškova založba.
- Hill, N. E. in Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161–164.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E. in Pettit, G.S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491–1509.
- Hočevar, A. (2005). *Preprečevanje rabe in zlorabe drog: starši med stroko in ideologijo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Univerza v Ljubljani.
- Hoover-Dempsey, K. V. in Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3–42.
- Hovnik Keršmanc, M., Zorko, M., Macur, M. (2015). Uporaba tobaka, alkohola in prepovedanih drog med prebivalci Slovenije ter neenakosti

- in kombinacije te uporabe. http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/uporaba_tobaka_alkohola_in_drog.pdf (28. 4. 2017).
- Intihar, D. in Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med domom in šolo: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Izzo, C. V., Weisberg, R. P., Kaspro, W. J., in Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817–839.
- Johnson, V., Pandina, R. J. (2009). Effects of the family environment on adolescent substance use, delinquency, and coping styles. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 17(1), 71–88.
- Juul, J. (2008). *To sem jaz! Kdo si pa ti?: o bližini spoštovanju in mejah med odraslimi in otroki*, Radovljica: Didakta.
- Kastelic, A. in Mikulan, M. (2004). *Mladostnik in droga: priročnik za starše in učitelje*, Ljubljana: Prohealth.
- Kelly, A.B., O'Flaherty, M., Toumbourou, J. W., Connor, J. P., Hemphill, S. A., & Catalano, R. F. (2011). Gender differences in the impact of families on alcohol use: A lagged longitudinal study of early adolescents. *Addiction*, 106, 1427–1436.
- Kobolt, A. (2010): Izstopajoče vedenje, šola, družbeni kontekst. V: Kobolt, A. (ur.). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 7–23.
- Koprivnikar, H. (2015). Tvegana vedenja. V: Jeriček Klanšček, H., Bajt, M., Koprivnikar, H., Drev, A., Pucelj, V. in Zupanič, T. (ur.). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji: Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2014*, 49–58. (20. 9. 2015).
- Kpozehouen, A., Ahanhanzo, Y.G., Paraiso, M. N., Munezero, F., Saizonou, J. Z., Makoutode, M. et al. (2015). Factors associated with psychoactive substance use among Beninese adolescents. *Sante Publique*, 27(6), 871–880.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049–1065.
- Li, K. H., Kelly, A. B., Chan, G. C. K., Toumbourou, J. W., Patton, G. C. in Williams, J. W. (2014). The association of puberty and young adolescent alcohol use: Do parents have a moderating role?. *Addictive Behaviors*, 39, 1389–1393.

- Montgomery, C., Fisk, J. E., Craig, L. (2009). The effects of perceived parenting style on the propensity for illicit drug use: the importance of parental warmth and control. *Drug Alcohol Review*, 27(6), 640–649.
- Mrgole, A. in Mrgole, L. (2013). *Izštekanj najstniki in starši, ki štekajo: starši – tukaj in zdaj*, Kamnik: Zavod Vežal.
- Nüssdorfer, V. (2012). *Živi in pusti živeti*, Dob pri Domžalah: Miš.
- Pahole, M. (2011). Družina v zrcalu mladostnika. http://261.gvs.arnes.si/bso-la.si/wp-content/uploads/2011/09/Marinka_Pahole.pdf. (27. 5. 2015).
- Pantley, E. (2007). *Z otrokom lahko sodelujete*, Radovljica: Didakta.
- Paulson, S. E. (1994). Parenting style and parental involvement (PSPI). [http://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:176346/datastream/PDF/view\(14.12.2014\)](http://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:176346/datastream/PDF/view(14.12.2014)).
- Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*, Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Petek, J. (2008). *Odnos do telesa na poti iz odvisnosti*, Ljubljana: Sonce.
- Poljšak Škraban, O. (2002). Mladostnik/ca v družini in medsebojno doživljanje družinskih članov. *Socialna pedagogika*, 6(4), 369–394.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., Litwack, S. D. (2007). The How, Whom, and Why of Parent's Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410.
- Pšunder, M. (1994). *Knjižica za učitelje in starše*, Maribor: Založba Obzorja.
- Puklek Levpušček, M. (2011). Odnos s starši – pot k samostojnosti in podaljšana odvisnost. V Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (ur.). *Študenti na prehodu v odraslost*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 71–108.
- Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2009). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*, Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Rogge, J. U. (2004). *Med popustljivostjo in strogostjo*, Tržič: Učila International.
- Roškar, S. (2009). Kakšni so mladi – jih poznamo? V: Tančič, A., Poštuvan, V. in Roškar, S. (ur.). *Spregovorimo o samomoru med mladimi*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja RS, 25–31.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S. M. in Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266–1281.

- Stergar, E. (1992). Razširjenost pitja alkoholnih pijač in kajenja cigaret med slovenskimi srednješolci – rezultati mnenjske raziskave. *Zdrav Vestn*, 61, 137–140.
- Stergar, E. (1998). Kajenje tobaka, uživanje alkohola in psihoaktivnih snovi. V: Tomori, M. in Stikovič, S. (ur.). *Dejavniki tveganja pri slovenskih srednješolcih*. Ljubljana: Psihiatrična klinika, 97–123.
- Stergar, E. in Urdih Lazar, T. (2014). *ESPAD: Evropska raziskava o alkoholu in preostalih drogah med šolsko mladino, Slovenija 2011*, Ljubljana: Univerzitetni klinični Center Ljubljana, Klinični inštitut za medicino dela, prometa in športa, Ministrstvo za zdravje, Urad za droge.
- Trampuž, D. (1994). Družina kot vir stiske posameznika. V Tekavčič-Grad, O. (ur.). *Pomoč človeku v stiski*. Ljubljana: Litterapicta, 163–172.
- Ule, M. (2002). Spremembe odraščanja v sodobnih družbah tveganj. *Socialna pedagogika*, 6(3), 221–238.
- Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? : socialna psihologija odraščanja*, Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ule, M. in Kuhar, M. (2002). Sodobna mladina: Izziv sprememb. V: Mihelj, V. (ur.). *Mladina 2000: Slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport – Urad Republike Slovenije za mladino; Maribor: Aristej, 39–78.
- Ule, M., Renner, T., Mencin Čeplak, M. in Tivadar, B. (2000). *Socialna ranljivost mladih*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino in Založba Aristej.
- Vodopivec, V. (1998). Družina in šola življenjski učitelji. V Žerovnik, A. (ur.). *Družina – šola: zbornik simpozija, 6. in 7. november 1997*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 294–315.
- Vpis 2014/15 (b. d.). http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_srednje_in_visje_solstvo_ter_izobrazevanje_odraslih/srednjesolsko_izobrazevanje/vpis_v_srednje_ole/vpis_201415/ (10. 6. 2015)
- Zorko, M., Hočevar, T., Tančič Grum, A., Kerstin Petrič, V., Radoš Krnel, S., Lovrečič, M., Lovrečič, B. (2014). Alkohol v Sloveniji. Trendi v načinu pitja, zdravstvene posledice škodljivega pitja, mnenja akterjev in predlogi ukrepov za učinkovitejšo alkoholno politiko. http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/alkohol_v_sloveniji_o.pdf. (28. 4. 2017).
- Zupančič, M. (2004). Opredelitev razvojnega obdobja in razvojne naloge v mladostništvu. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut, 511–524.

Odraščanje v potrošniški družbi – potrošniška socializacija in vpliv oglaševanja na otroke

Maja Hmelak in Andreja Oprešnik

Potrošniška družba temelji na obljubi o izpolnjevanju želja ljudi. Obljuba zadovoljitve ostaja privlačna le do te mere, dokler obstajajo želje nepotešene oz. dokler klient ni zadovoljen v popolnosti. Bistvo pa je ravno v tem, da nikoli ne pridemo do končne zadovoljitve (Bauman, 2013). Ideologija izbire je državljane, delavce in starše spremenila v potrošnike. V današnji dobi potrošništvo ni samoizpolnjevanje potreb, ampak so tudi družbeni odnosi, podobe, percepcije in identitete (Gabriel in Lang, 2008). S. Žižek (2010) pravi, da blaga ne kupujemo zaradi koristnosti ali kot statusni simbol, kupujemo ga, da dobimo izkustvo, ki ga to blago daje.

Potrošnja je samotno početje, kupovanje pa univerzalna odvisnost, ki daje potrošniku občutek svobode in individualnosti, s tem pa individualne identitete, ki jo je možno doseči le s potrošnjo (Bauman, 2013). Potrošniška kultura je z iskanjem novih potrošniških objektov zmanjšala predvsem čas želje, saj potrošnike kar naprej bombardirajo z novimi izdelki in storitvami, tako, da se ljudje izdelkov in storitev hitro naveličajo in takoj začnejo iskati nove. Pri tem pa ima veliko moč potrošniška propaganda, ki temelji na hitrosti, potrati in preobilju, ob enem pa tudi na hitrem pozabljanju (Galič, 2012).

Postati potrošnik je temeljnega pomena v naši družbi, saj je veliko naših potreb zadovoljenih ravno zaradi trga (Riesman, Glazer in Denny, 1953; povz. po McNeal, 2000). Uspeti v potrošniški vlogi je ključnega pomena za posameznikovo osnovno dobro počutje. Starši to vedo, zato v naši družbi pogosto spodbujajo svoje otroke k sodelovanju v vlogi potrošnika. Takoj, kot je mogoče, jih jemljejo s seboj po nakupih in jim s tem dovoljujejo, da tam opazujejo aktivnosti in dajejo predloge za nakup. Takoj,

ko znajo želje artikulirati, jim dajo možnost izbire produktov. Nato jim dajo denar, da ga lahko porabijo in se naučijo osnov zapravljanja denarja (McNeal, 1992; povz. po McNeal, 2000). Na tej učni poti pa starši otroke tudi oskrbujejo z materiali za igranje, s katerimi lahko simulirajo odrasle dejavnosti, kot je npr. nakupovanje (Bandura, 1962; povz. po McNeal, 2000). Vsa ta potrošniška indoktrinacija se ne zdi namerno, formalizirano dejanje staršev, ampak bolj rutinski del pomoči otrokom do normalne rasti in razvoja (Ward, Wackman in Wartella, 1977; McNeal, 1987; povz. po McNeal, 2000). V pričujočem delu se bomo tako ukvarjali s potrošniško socializacijo otrok. Znano je, da oglaševalci veliko denarja porabijo za to, da oglase prilagodijo otrokom in na ta način vplivajo na njihovo razmišljanje, predvsem pa na to, katere izdelke bodo v trgovini prepoznali, si jih zaželi in s tem vplivali na nakup.

Namen

Namen pričujočega članka je osvetliti problem potrošništva, predvsem pretiranega potrošništva otrok in njihovih staršev. Problem izhaja iz kapitalističnega ustroja družbe, ki otroke uči zadovoljevati potrebe predvsem z materialnimi stvarmi, ki pa jih za svoj razvoj v bistvu ne potrebujejo. V tem kontekstu predstavljamo tudi problem oglaševanja, katerega tarče so predvsem otroci, ki še nimajo dovolj znanja in izkušenj, da bi razumeli pomen in vpliv oglasov.

Metodologija

Članek je teoretična razprava o značilnostih odraščanja v potrošniški družbi in potrošniški socializaciji otrok. Temelji na deskriptivni metodi pedagoške raziskave, in sicer na opisih, analizi in sintezi. Pri tem smo želeli:

- ugotoviti vlogo staršev v procesu potrošniške socializacije,
- raziskati značilnosti oglaševanja in njegov vpliv na otroke.

Vloga in pomen staršev v procesu potrošniške socializacije

V obdobju primarne socializacije ima družina najpomembnejšo vlogo, saj je otrok neobgljen in odvisen od odraslih. Otrok si družine ne more izbrati, saj se vanjo rodi, zato mora sprejeti norme, vrednote in zaželene vzorce obnašanja. Te vrednote otrok dojema kot nekaj samoumevnega. Ker ima otrok s starši močno čustveno vez, se vpliv staršev najbolj trdno obdrži in ustvari temelj za oblikovanje njegove osebnosti (Počkar, Andolšek, Popit in Barle Lakota, 2009). V družini otrok dobi temeljna znanja, lastnosti, izkušnje in zadovolji svoje biološke in duhovne potrebe. Starši otroka med

drugim vzgajajo tudi z zgledom, saj se otrok največ in najlažje uči z opazovanjem (Hauptman in Komotar, 2010). Otroci starše ves čas opazujejo in posnemajo, zato so jim oni vzor tudi pri razvijanju potrošniškega obnašanja oz. potrošniške identitete. Pri tem je pomembna naloga staršev socializacija otrok v obstoječi potrošniški družbi do te mere, da se bo ta otrok v prihodnosti razvil v kritičnega potrošnika, ki bo znal presoditi, kaj resnično potrebuje.

Potrošniška socializacija je del splošnega socializacijskega procesa in je nujen in neizogiben proces, v katerem si otroci pridobijo znanje, spretnosti in si oblikujejo stališča v zvezi s potrošniškim vedenjem (Brezavšček, 1992: 22).

Na to, v kolikšni meri je otrok vključen v nakupovalne navade družine, vpliva več dejavnikov. Pogosto so dejavniki povezani z demografskimi razmerami, kot so npr. socialno-ekonomski status družine, spol in starost otroka (Furnham in Gunther, 1988). Socialni razred precej vpliva na potrošniško socializacijski proces otroka. Prav tako so v tem procesu pomembni izobraženost, ekonomska sredstva in vrednote oseb v določeni družini. Od socialnega razreda družine je tudi odvisno, kakšni simbolični pomeni so pripisani produktom in storitvam (Gronhaug in Vankatesh, 2007). Starši zaradi podaljševanja delovnega časa vedno manj časa preživijo s svojimi otroci, zato jim pri njihovih željah o nakupu produktov večinoma popuščajo. Gre za to, da imajo starši občutek krivde, ker delajo več, zato se hočejo otrokom odkupiti z denarjem ali dobrinami, s tem pa imajo otroci odločilni vpliv pri izbiri nakupa v družini (Schor, 2004). Ob tem se pogosto zgodi, da otroci asociirajo določeno znamko s starši in si jo zaradi tega želijo (Rodhain, 2006). Opažamo torej, da na oblikovanje otrokovega potrošniškega karakterja vpliva mnogo socio-ekonomskih dejavnikov, tudi podaljšan delovni čas staršev. Slednje povzroča frustracijo na obeh straneh, kar pa lahko vodi v impulzivne potrošniške odločitve.

V obdobju otroštva je vpliv staršev najpomembnejši pri oblikovanju potrošniških vrednot. V zgodnjem otroštvu se otroci poistovetijo s starši, jih posnemajo in se obnašajo tako, kot jim starši narekujejo, zato ni čudno, da se kmalu naučijo, kakšno je (po prepričanju njihovih staršev) pravilno vedenje (Moore, 1993). Govorimo o posrednem in neposrednem vplivu. O neposrednem vplivu staršev na otroke govorimo takrat, ko skušajo starši otroke poučiti o lastnih potrošniških vrednotah. Pri tem gre za neposredno instrumentalno učenje, kjer skušajo starši s prepričevanjem spodbuditi določena ravnanja. Posredni vpliv družine na potrošniško socializacijo pa se kaže z otrokovim opazovanjem in posnemanjem ravnanj njegovih staršev. Posredno lahko starši vplivajo tudi tako, da otrokom vzbudijo

dvom oz. kritično presojo o tem, kakšno medijsko vsebino gledajo. S tem spreminjajo otrokovo prepričanje in zaupanje v lastnosti oglaševalskih izdelkov in v oglase na splošno. Vse to pa pogosto poteka na nezavedni ravni in brez posebnih navodil osebe, ki jo posnema (Hawkins in drugi, 1989; povz. po Prosenc, 2005; Furnham in Gunther, 1998; Solomon, Bamoss, Askegaard in Hogg, 2010). Ocenjujemo, da je treba za razvoj kritičnega potrošnika najprej ozavestiti lastne potrošniške navade, hkrati pa se že s predšolskim otrokom odkrito pogovarjati o teh navadah, potrebah in željah. Prav tako moramo z njimi odkrito govoriti o vlogi in pomenu oglasov ter drugih reklamnih vsebin. Prepogosto pa se zgodi nasprotno. Zaradi utrujenosti starši otroka pogosto posedejo pred televizijo ali računalnik oz. omogočijo uporabo mobilnega telefona ali tablice ter jih pustijo same. V tem času pa so otroci izpostavljeni številnim oglasom, ki jih pri tej starosti še ne razumejo in jih ne znajo kritično ovrednotiti. Ko pa te izdelke vidijo v trgovini, jih prepoznajo, posledično pa jih tudi želijo imeti. V njih so namreč vzbudili nekaj ugodnega, pozitivnega. Pritegnili so jih, saj so oblikovani tako, da otroka pritegnejo. Po naši oceni je podoben učinek tudi z risankami. Otroci jih gledajo z velikim zanimanjem, poistovetijo se z junaki in jih imajo za vzornike. To s pridom izkorišča tekstilna, obutvena in prehrabna industrija, še posebej pa industrija igrač.

V potrošništvo je otrok vpeljan postopoma, dejavnosti pa so prilagojene njegovi starosti. Že pri dveh letih se otrok seznanja z denarjem, sicer takrat le preko iger, denar pa predstavljajo gumbi, žetoni, ploščice ali papirčki. Pri teh letih še otrok ni dovolj star, da bi za učenje uporabljal pravi denar. Med drugim in tretjim letom starosti pa otrok že začne ločevati pravi denar od lažnega. Od tretjega do četrtega leta se poveča otrokova aktivnost, s tem pa tudi sposobnost za samostojno odločanje. V tem času starši otroka navajajo na nakupe v trgovinah. Med četrtem in petim letom starosti je otrok že sposoben tudi samostojnega nakupa (Miklavčič, 2009). Otroci gredo v procesu potrošniške socializacije običajno skozi določene stopnje. Nekateri tuji avtorji (Assael, 1998; McNeal, 2000) navajajo pet stopenj, katerim bi naj sledili vsi otroci: opazovanje, izražanje prošenj, izbiranje, pomoč pri nakupovanju in samostojno nakupovanje. V fazi opazovanja gre za prvi senzorni kontakt otroka s trgovino, kjer ima možnost interakcije s komercialnimi viri dobrin in storitev. V drugi fazi otrok že prosi za dobrine. Najprej je prošnja izkazana z gesto, kasneje z eno besedo, nato pa s celotnimi stavki. Starši pa otrokove prošnje pogosto izpolnjujejo in tako nezavedno gradijo filiarhijo, kar pomeni, da otroci postanejo glavni odločevalci v gospodinjstvu. Pri treh letih lahko otroci že sami hodijo po trgovini in izbirajo izdelke. Čeprav se to po navadi zgodi z dovoljenjem staršev, gre vseeno za samostojnost v procesu izbiranja, kjer se otrok giblje

po trgovini in išče različne izdelke v času enega obiska. Ko je enkrat otroku dovoljeno izbirati izdelke na vsakodnevni ravni, to privede do tega, da otrok postavlja vedno več prošenj. Zato se v tej fazi pogostost in intenzivnost hitro povečujeta. V četrti fazi je otrokom že dovoljeno opraviti nakupe, najprej z dovoljenjem staršev in pomočjo, tako, da otrok dobi izdelek in da denar na blagajni. S tem otrok dobi že celotno izkušnjo nakupovanja. Ta stopnja je značilna za otroke, stare približno pet let in pol. V peti, zadnji stopnji, do katere pride okrog otrokovega 8. leta starosti, pa so otroci sposobni samostojnega nakupa.

Opozoriti je treba, da je medtem, ko so starši agensi primarne socializacije otrok, učenje potrošniških vedenjskih vzorcev posledica vplivov mnogih drugih oseb in predmetov (McNeal, 2000). Otroci so znamkam, erotizaciji, nasilju pri zgodnejših letih izpostavljeni bolj kot kadarkoli v zgodovini. Že pri dveh letih prepoznajo znamke (Schor, 2004), pri treh ali štirih pa verjamejo, da te znamke determinirajo njihove osebne kvalitete. Pri šestih letih že od staršev zahtevajo najnovejše izdelke in produkte specifičnih blagovnih znamk. Otroci danes razvijejo naklonjenost do blagovnih znamk, ne samo do produktov in storitev, ki so običajno povezani z otroki (npr. restavracije s hitro prehrano, sladkarije in igrače), ampak tudi za tiste, ki niso (Schor, 2004; Alexander in Dichter, 2002; povz. po Bartel Sheehan, 2014). V času, ko gredo otroci v šolo, dobijo namige od svojih vrstnikov o tem, kaj obleči, jesti in piti (McNeal, 1964; povz. po McNeal, 2010). Seveda so skoraj vsaka prizadevanja oglaševalcev, ki se osredotočajo na otroke, namenjena temu, da se otroci naučijo specifičnega potrošniškega obnašanja. Zato so trgovine, oglasi, promocije in embalaže pomemben vir informacij za otroke (McNeal, 2000). Ob tem se je pomembno zavedati, da termin potrošniška socializacija opisuje postopek, s katerim se otroci naučijo potrošniškega vedenja, in namiguje na to, da se učijo od drugih, prav tako pa se učijo od stvari – od neživih in tudi animiranih predmetov. Predvidevamo, da je to posledica neoliberalnega ustroja, ki s svojimi metodami starše v bistvu prisili v takšno socializacijo, saj so tudi sami podvrženi nemilosti sistema. Sicer imajo izbiro in alternativno, ampak s tem tvegajo izobčenost lastnega otroka in sebe iz lokalne skupnosti in kulture same.

Oglaševanje otrokom

Interes trgovcev, tržnikov in raziskovalcev za otroke se je v zadnjih letih povečal. Trideseta leta prejšnjega stoletja označujejo začetek preučevanja in razumevanja perspektive ter želja otrok, da bi jim lažje prilagodili dobrine in storitve (Cook, 2000; povz. po Almeida in Agante, 2016). Dandanes gledamo na otroke kot na potrošnike dobesedno vseh

gospodinjskih produktov in storitev, od avtomobilov do semen rož, od letalskih družb do živalskih vrtov, le nekaj desetletij po tistem, ko jih je prva publikacija priznala kot potrošnike manjših nakupov, predvsem sladkarij (McNeal, 1964; povz. po McNeal, 2000). Otroci so opredeljeni kot primarni trg potrošnikov, ki porablja svoj denar za svoje želje in potrebe, kot vplivni trg, saj usmerjajo in vplivajo na potrošnjo staršev za svojo lastno korist, in kot prihodnji trg za vse dobrine in storitve, saj bodo v prihodnosti predstavljali nove stranke (McNeal, 1992; povz. po McNeal, 2000). Če upoštevamo vse tri (primarni, vplivni in prihodnji trg), imajo otroci več potenciala za potrošnjo kot katera koli druga demografska skupina. Zaradi zavedanja, da imajo otroci toliko potrošniškega potenciala, so postali tarča proizvajalcev in prodajalcev v večini proizvodov za široko porabo (McNeal, 2000). Različne raziskave, ki jih omenjajo številni avtorji, med drugimi tudi J. Schor (2004), dokazujejo, da korporacije namenjajo velikanske vsote denarja za oglaševanje otrokom, tudi najmlajšim (predšolskim). Podobe in produkti, ki jih oglašujejo in bombardirajo otroka, ustvarjajo pomene in vrednote, v katere so otroci uokvirjeni in s tem vpeljeni v svet potrošnje. Na podlagi opažanj iz reklam ugotavljamo, da se otroci pojavljajo tako v oglasih, katerih izdelki so namenjeni njim, kot tudi v oglasih, ki oglašujejo izdelke za širšo potrošnjo (od briketov za pse in mačke do avtomobilov in kuhinjskih aparatov).

Del procesa socializacije otrok v naši kulturi je torej tudi oglaševanje. Namenjeno je informiranju ali prepričevanju potrošnikov. Pri tem uporablja množične medije in je pogosto enosmerno, zagovorniško in vsiljivo (Berry, Asamen in Keiko, 1993; Griffiths, 2004). Obstajajo dokazi, da oglaševanje in ostala sporočila blagovnih znamk pripomorejo k razvoju potrošniške kulture med mnogimi otroci. Na primer, v eni izmed mnogih raziskav sta kar dve tretjini staršev izjavili, da njihovi otroci sami sebe vrednotijo v smislu, koliko lastnine imajo, polovica staršev pa je izjavila, da njihovi otroci raje gredo v nakupovalni center kot npr. na sprehod ali pa, da bi prosti čas preživel z družino (Gibbs idr. 2001; povz. po Bartel Sheehan, 2014). Večina staršev pa je tudi kupila produkt, ki ga sami sicer niso odobraval, samo zato, ker so otroci izrazili željo po tem izdelku, da bi bili sprejeti med prijatelje. Kritiki so zaskrbljeni predvsem zaradi tega, ker se otroci že v zgodnjem otroštvu naučijo, da lahko probleme rešijo tako, da kupujejo stvari. Tako otroci že zgodaj razvijejo potrošniško naravnano vrednotni sistem, ki ne prepozna vrednosti v nobeni izmed nepotrošniški aktivnosti v življenju (Bartel Sheehan, 2014). Oglaševanje je poleg znanja in stališč o izdelkih, trgovinah, blagovnih znamkah, medijih ena izmed oblik učenja, ki je neposredno povezana s potrošniško socializacijo (Hawkins in drugi, 1989; povz. po Prosenec, 2005). Kritiki oglaševanja

trdijo, da oglasi vplivajo na otroke, kar se kaže v materialističnih vrednotah in neracionalno impulzivnih odločitvah. Zagovorniki oglaševanja pa menijo, da vplive oglaševanja oblikujejo starši in nato vrstniki, ki so v mladosti glavni vir potrošniških idej in vedenja (Furnham in Gunther, 1998).

Oglaševalec izvaja oglaševanje tako, da s sporočanjem informacij o storitvi ali izdelku poskuša vplivati na potencialne in dejanske potrošnike in jih vzpodbuditi k nakupu. Oglaševanje je tako prepričevalno komuniciranje in premišljena manipulacija z ljudmi. Vsako oglaševanje največkrat sledi naslednjim pravilom: A – attention (pozornost), I – interest (zanimanje), D – decision (odločitev) in A – action (aktivnost). Oglas najprej poskuša pridobiti pozornost publike in si pridobiti zanimanje, nato pa jo napeljuje k odločitvi za nakup. Oglaševanje tako deluje na človeka in njegovo podzavest (Holc, 2005; povz. po Gojković, 2011).

Oglasi nas vabijo k nakupu ali obisku nečesa, kar nujno potrebuje. Dajejo nam občutek, da nam samo ta izdelek ali dogodek manjka do popolne sreče (Ašič, 2013), oz. povzročajo želje, ki jih je težko ignorirati, a nemogoče zadovoljiti (Gibbs idr. 2001; povz. po Bartel Sheehan, 2014). Cilj oglaševanja je povečati povpraševanje in prodajo določenega izdelka. Oglaševalci se poslužujejo mnogih tehnik, da bi pridobili pozornost otrok, pri tem pa gre predvsem za razumevanje psihologije mlajših potrošnikov (Acuff, 1997). Vsak najmanjši delček oglaševanja je načrtovan, da pri ljudeh vzbudi pozornost. Barve, vzorci, osebe, gesla, gibi, prostor, razporeditev itd. Otroci so posebna ciljna skupina oglaševalcev, saj lahko vplivajo na starše in če so dovolj vztrajni, jim marsikaj uspe (Ašič, 2013). Oglasi pritegnejo pozornost mlajših otrok predvsem zaradi privlačnih pesmi, animacij, sloganov in živahnega dogajanja (Strasburger, Wilson in Jordan, 2009).

Da bi uspešno dosegli otroke in nanje naredili vtis, D. S. Acuff (1997) poudarja, da oglaševalci upoštevajo naslednje stvari:

- otroci so vizualna bitja,
- otroci radi zbirajo stvari,
- otroci imajo radi presenečanja.

Otroci so vizualna bitja

Predvsem otroci, ki so stari manj kot sedem let, opazijo na embalaži in v oglasih najprej vizualne elemente (Acuff, 1997). Med najpomembnejše stvari, ki jih bodo otroci zagotovo opazili, sodijo karakterni liki, ki so v škatli, in barve, ki morajo biti čimbolj nenavadno skombinirane. Najbolj pa otroci opazijo svetle in fluorescentne barve (Ebenkamp, 1996). Zato ni presenetljivo, da je na veliko izdelkih in embalažah opaziti junake iz

risank. Otroci gledajo te risanke, se z junaki poistovetijo in seveda jih bodo na polici v trgovini takoj opazili. Ampak ne samo opazili, hoteli jih bodo tudi imeti (kupiti). Pogosto to zasledimo na prehrabnih izdelkih, ki vsebujejo velike količine sladkorja in ostalih dodatkov, ki za razvoj otroka niso ne potrebni ne zdravi. Na drugi strani pa je veliko tega tudi na tekstilnih in obutvenih izdelkih, ki so večinoma dražji od podobnih izdelkov, kateri ne vsebujejo karakteristik risanih junakov.

Otroci radi zbirajo stvari

Opazamo, da so tudi to oglaševalci spretno izrabili, saj je nemalo trgovin, ki ob nakupu nad določeno vsoto otrokom dajejo različne sličice, magnetne, figurice in podobne zadeve. Poleg tega jim ponujajo albume, brošure in ostale stvari, kamor otroci te zadeve lepijo, kar pomeni predvsem to, da si trgovci zagotovijo, da bo družina naslednjič prišla v isto trgovino in opravila nakup nad določeno vsoto, da bo otrok dobil še več sličic, nalepk ... S tem pa več možnosti, da bo album oz. zbirko napolnil. Ko to napolni, po navadi sledi še kakšno dodatno darilo, presenečenje in podobno. Zanimivo pa je tudi to, da to ne izrabljajo samo trgovine za širšo potrošnjo, kjer vseeno najdemo izdelke, namenjene otrokom, ampak tudi drugi, npr. bencinski servisi, ki z zbiranjem nalepk, ki prinašajo brezplačna darila, vplivajo na nakupne navade staršev, ne samo otrok. V bistvu so pogosto otroci tisti, ki odločajo, kam bo družina šla po nakupih.

Otroci imajo radi presenečenja

Otrokom je všeč, ko jih v škatli pričaka darilo (Ebenkamp, 1996), ali pa opazijo kakšen poseben efekt v televizijskem oglasu (Acuff, 1997). Najpogosteje to zaznamo v prehrabni industriji, ki pogoste daje privlačna darila predvsem k nezdravi hrani. S tem otroci vplivajo na starše, da jim to hrano kupujejo. Ocenjujemo, da lahko ima to velike posledice tudi na zdravje otrok, ne samo za razvoj nekritičnega potrošnika.

Otroci so ranljiva populacija. Ranljivi pa so predvsem zaradi tega, ker jim primanjkuje sofisticiranosti in izkušenj odraslih. Otroci imajo tudi bolj omejene vire informacij. Še posebej to velja za otroke, ki še ne znajo samostojno brati in pridobijo veliko informacij iz televizije (Schudson, 1984; povz. po Bartel Sheehan, 2014). Prav tako pogosto ne prepoznajo sporočila oglasa, kaj šele, da bi o njem kritično razmišljali. Otrokom je tako treba pomagati, da si to lastnost pridobijo. Kako to naredimo? S pogovorom ob oglasih, z analizo oglasov, z razlago o tem, kako oglaševanje poteka. To je naloga vseh, tako staršev kot tudi ostalih odraslih (Ašič, 2013).

Zaključek

Da bi potrošništvo delovalo in preživel, moramo pri tem sodelovati vsi. Zato se potrošniška socializacija, ki nas vpelje v dobro utečen sistem, začne pravzaprav takoj po rojstvu in se intenzivno nadaljuje v zgodnjih otroških letih, kot tudi kasneje. S tem procesom se ustvari ubogljivega, delovnega posameznika, ki še najbolj od vsega rad zapravlja. Z denarjem, ki ga nima, kupuje stvari, da bi impresioniral in zadovoljil sebe ter seveda druge. S tem zvitim procesom oglaševalci in industrija zvesto sledijo nareku neoliberalne logike potrošnje. S tem ustvarjajo nek »status quo«, v katerem se sistem pravzaprav razvija in išče vedno nove rešitve, kako indoktrinirati čim več članov. Lahko se strinjamo, da sta oglaševanje in indoktrinacija otrok nujna za vzdrževanje sistema, v katerem živimo. Ne imenuje se zastoj »sistem blaginje«. Ampak kam to vodi? V ubogljive in nekritične odrasle posameznike, ki trošijo težko prigraran denar, da zadovoljijo svoje egoistične in narcisoidne potrebe ter s tem impresionirajo druge, ki jim pa za to v bistvu ni mar oz. tega pogosto sploh ne opazijo.

Otroci imajo malo osebnih izkušenj s potrošniškimi izdelki, zaradi tega izražajo relativno visoko zaupanje v oglaševanje. Ker se tako obnašajo tudi njihovi starši, ki so zanje vzor, v to ne dvomijo, ampak sprejmemo kot normalen proces delovanja in obnašanja. Zaradi vsega tega ne morejo oceniti dejanske vrednosti sporočil, ki so jim namenjena. Na primer, predšolski otrok sliši oglas, ki promovira izdelek po določeni ceni, vendar pa zaradi svoje starosti in stopnje razvoja nima niti znanja niti vpogleda v širši kontekst, po katerem bi lahko ocenil, ali je cena primerna temu izdelku in družinskemu proračunu. Otroci prav tako ne znajo primerjati cen različnih izdelkov in za razliko od odraslih ne poznajo razlik med različnimi cenovnimi kategorijami izdelkov.

V zadnjih časih se veliko strokovnjakov sprašuje, ali bi bilo smiselno omejiti ali celo prepovedati oglaševanje otrokom. Glede na to, da živimo v družbi, kjer smo vsakodnevno večkrat in res povsod že obkroženi z različnimi mediji, ki so nosilci oglaševanja, to niti ne bi bilo izvedljivo. Zato se je veliko bolj smotrno vprašati, kako že (predšolske) otroke učiti obnašanja in delovanja v potrošniški družbi. Razvijati kritično mišljenje v povezavi z oglaševanjem. Predvsem pa kot starši oz. drugi odrasli z njimi kakovostno preživeti čas, se pogovarjati o vlogi in pomenu medijev, potrošništva in oglaševanja. To je, po naši oceni, edina pravilna borba proti nekritičnemu potrošniku.

Literatura

Acuff, D. S. (1997). *What Kids Buy and Why: The Psychology of Marketing to Kids*, New York: The Free Press.

- Almeida, P. in Agante, L. (2016). Comparing consumer decision skills in institutionalized vs family children. *Journal of Consumer Marketing*, 33/1, 61–74.
- Ašič, E. (2013). Oglasi nas preizkušajo. *Vzgoja*, 15/57, 31–33.
- Bartel Sheehan, K. (2014). *Controversies in contemporary advertising*. Los Angeles : SAGE.
- Bauman, Z. (2013). *Consuming life*, Cambridge: Polity Press.
- Berry, G., L., Asamen, L. in Keiko, J. (1993). *Children & Television: Images in a Changing Sociocultural World*, Newbury Park: SAGE.
- Brezavšček, M. (1992). *Otroci in percepcija reklam. Diplomsko delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Ebenkamp, B. (1996). Iconography. *Brandweek*, 37/32, 16–18.
- Furnham, A. in Gunther, B. (1998). *Children as consumers: a psychological analysis of the young people's market*, London: Routledge.
- Gabriel, Y. in Lang, T. (2008). New Faces and New Masks of Today's Consumer. *Journal of Consumer Culture*, 8/3, 321–340.
- Galič, M. (2012). *Družba spektakla: podobe, potrošništvo in patološki narcizem. Magistrsko delo*, Koper: Fakulteta za humanistične študije.
- Gojković, V. (2011). *Oglaševanje, etika, zakonodaja in mlajša populacija*. Pridobljeno dne 30. 03. 2016 s svetovnega spleta: <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-123-6/prispevki/025.pdf>
- Gradišek, P. (2016). *Značilnosti oglasov za otroke in spodbujanje oglaševalske pismenosti v osnovni šoli*. Pridobljeno dne 09.04.2016 s svetovnega spleta: http://www.academia.edu/4142236/Zna%C4%8Dilnosti_oglasov_za_otroke_in_spodbujanje_ogla%C5%A1evalske_pismenosti_v_osnovni_%C5%A1oli
- Griffiths, M. (2004). *Children's toy advertisements*, Aberystwyh: University of Wales.
- Gronhaug K. in Venkatesh, A. (2007). Branding: a generation gap? *Journal of Fashion Marketing and Management*, 11/2, 189–200.
- Hauptman, G. in Komotar, M. (2010). *Otroci in mladostniki v sodobni družbi*, Ljubljana: Zavod IRC.
- Lee, K. C. in Beatty, E. S. (2002). Family structure and influence in family decision making. *Journal of Consumer Marketing*, 19/1, 24–41.
- McNeal, J. U. (2000). *Children as consumers of commercial and social products*, Washington: Pan American Health Organization.
- Miklavčič, U. (2009). *Otrok v vlogi porabnika – pogled staršev. Magistrsko delo*, Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

- Moore, E. S. (1993). *Sociologija: Ključni pojmi in dejstva*, Ljubljana: Znanstveno in politično središče.
- Palmer, E. L. in Young, B. M. (2003). *The Faces of Televisual Media: Teaching, Violence, Selling to Children*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Počkar, M., Andolšek, S., Popit, T. in Barle Lakota, A. (2009). *Uvod v sociologijo*. Ljubljana: DZS.
- Prosenc, K. (2005). *Vloga oglaševanja v življenju predšolskih otrok. Diplomsko delo*, Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Rodhain, A. (2006). Brands and the Identification Process of Children. *Advances in Consumer Research*, 33, 549–555.
- Schor, J. (2004). *Born to buy: the commercialized child in the new consumer culture*, New York: Scribner.
- Solomon, M. R., Bamossy, G. J. in Askegaardis, S. in Hogg, M. K. (2010). *Consumer Behaviour: A European Perspective*. England: Prentice Hall Europe.
- Strasburger, V., Wilson, B. J. in Jordan, A. B. (2009). *Children, adolescents and the media*. Los Angeles: Sage Publications.
- Žižek, S. (2010). Od kod čustveni kapitalizem? V Illouz, E. (ur.), *Hladne intimnosti: oblikovanje čustvenega kapitalizma* (137–149). Ljubljana: Krtina.

Radikalizacija in nasilni ekstremizem: teorije, politike in koncepti

Mitja Sardoč

Radikalizacija v sodobni pluralni družbi: problemi in izzivi

Če je s terorističnim napadom na WTC v New Yorku 11. septembra 2001 povezana »vojna proti terorju« v ospredje javnosti, politike in strokovnjakov postavila problematiko terorizma (npr. Nathanson, 2010, Primoratz, 2004), so teroristični napadi v Londonu 7. julija 2005 ter v številnih drugih evropskih mestih, npr. Madridu, Parizu, Nici, Münchnu, Bruslju, Manchesteru, Barceloni itn. opozorili na problematiko radikalizacije in nasilnega ekstremizma. V večini primerov terorističnih dejanj v evropskih mestih je namreč šlo za napade radikaliziranih posameznikov, kar je v ospredje postavilo vrsto vprašanj, ki so povezana z družbeno vključenostjo in socialno kohezijo na eni strani ter islamofobijo (Morgan in Scott, 2016), multikulturalizmom strahu (Levy, 2000), »moralno paniko« (Humphrey, 2007) ter s tem povezanimi predsodki (Blum, 2009) in stereotipi (Blum, 2004, Fricker, 2007) na drugi.

Brutalnost teh napadov ter njihova frekvenca sta naleteli na obsojanje teh dejanj s strani širše javnosti ter na neposreden odziv politike. Naraščajoče posvečanje posebne pozornosti vsebinskemu področju radikalizacije mladih in nasilnega ekstremizma med državami članicami EU¹

1 Kakor je objavljeno na spletni strani Evropske komisije za področje migracij in notranjih zadev [avgust 2017], je Slovenija ena redkih članic EU, ki nima nacionalne strategije za preprečevanje in boj proti radikalizaciji, ki vodi k nasilnemu ekstremizmu ali terorizmu, ter strategije boja proti terorizmu. Glej: https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-and-member-states/repository_en.

ter ostalimi evropskimi državami,² saj le-ta sodi v sam vrh prioritete varnostne politike EU,³ medvladnimi organizacijami (Svet Evrope⁴) ter mednarodnimi organizacijami (npr. UNESCO, OVSE,⁵ Združeni narodi⁶) je hkrati pomemben kazalec t. i. »transformacijske« vloga državljske vzgoje oz. vzgoje in izobraževanja nasploh tudi v spoprijemanju s problematiko radikalizacije (Sukarieh in Tannock, 2015). Prav programi protiradikalizacije in protipolarizacije kot tudi številni primeri »dobrih praks«, kakor potrjuje dokument »Ministerial Council Declaration No. 4/15 on Preventing and Countering Violent Extremism and Radicalization that Lead to Terrorism«⁷, predstavljajo enega od najpomembnejših dejavnikov zagotavljanja varnosti in stabilnosti.

Tudi zato je problematika radikalizacije pritegnila posebno pozornost strokovnjakov s področja terorizma in varstvoslovja, saj je radikalizacija kot dejavnik tveganja neposredno povezana prav z vprašanjem varnosti (Humphrey, 2011). Koncept radikalizacije se je pojavil – kakor je v članku »Radicalisation: The Journey of A Concept« izpostavil Arun Kundnani – kot

sredstvo za snovalce politik, da bi preučili proces, s katerim se formira terorist, ter da bi zagotovili analitično podlago za preventivne strategije, ki presegajo grožnjo nasilja ali pridržanja (Kundnani, 2012: str. 4).

Hkrati je problematika radikalizacije in nasilnega ekstremizma znova aktualizirala vlogo in pomen temeljnih načel sodobne pluralne družbe (vladavina prava, demokracija in človekove pravice) ter skupnih vrednot (toleranca, solidarnost, spoštovanje in sprejemanje različnosti itn.) kot osnovnih predpostavk aktivnega demokratičnega državljanstva.

2 Program norveške vlade proti radikalizaciji in nasilnemu ekstremizmu je dostopen na spletni strani <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/Action-plan-against-Radicalisation-and-Violent-Extremism/id762413/>.

3 Spletna stran Evropske komisije, kjer so dostopne dodatne informacije o aktivnostih ter Strategiji EU za spoprijemanje z radikalizacijo in novačenjem: https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/policies/crisis-and-terrorism/radicalisation_en.

4 Besedilo Konvencije *Sveta Evrope o preprečevanju terorizma* je dostopno na spletni strani <http://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090001680-08371c>.

5 Med najpomembnejšimi aktivnostmi Organizacije za varnost in sodelovanje v Evropi (OVSE) na tem vsebinskem področju sodi kampanija ozaveščanja *UnitedCVE* [United in Countering Violent Extremism]. Dodatne informacije: <http://www.osce.org/unitedcve>.

6 Poročilo delovne skupine ZN o radikalizaciji in ekstremizmu prinaša analizo nacionalnih programov za spoprijemanje s problematiko radikalizacije in nasilnega ekstremizma in je dostopno na spletni strani <http://www.un.org/terrorism/pdfs/radicalization.pdf>

7 Besedilo deklaracije je dostopno na spletni strani <http://www.osce.org/cio/208216>.

Nenazadnje so tudi v t. i. pariški deklaraciji,⁸ ki predstavlja enega od odzivov ministrov za izobraževanje članic EU na teroristične napade v Franciji in na Danskem, med skupnimi »evropskimi« cilji na področju spoprijemanja s problematiko radikalizacije izpostavljene svoboda, pluralizem, toleranca, pravičnost, solidarnost in nediskriminacija.

Glede na vrsto protislovij, napetosti in izzivov, ki jih odpira analiza za katerekoli izmed razsežnosti radikalizacije in nasilnega ekstremizma, je njuno razumevanje selektivno oz. v najboljšem primeru nepopolno. To nenazadnje potrjuje interdisciplinarna narava posameznih analiz te problematike, npr. varnostna (Borum, 2011), politološka (Baker-Beall, 2015; Kundnani, 2015), sociološka (Morgan in Poynting, 2016; Richards, 2017), zgodovinska, religiološka (Miah, 2017), kulturološka (Githens-Mazer, 2012), psihološka (Koomen in Vand Der Pligt, 2016; Moghaddam, 2005), edukacijska (Davies, 2015; Gereluk, 2012) in – v manjši meri posredno tudi – filozofska (Sedgwick, 2010).

Čeprav je radikalizacija – kot izpostavljata Kühle in Lindekilde – »običajno opredeljena kot individualni in postopni proces spreminjanja vedenja in prepričanj, ki – vsaj v teoriji – dajejo oblastem priložnost, da jih identificirajo in posredujejo« (Kühle in Lindekilde, 2012: str. 1608), je problematika radikalizacije vse prej kot enoznačna ali neproblematična. Kakor v knjigi *A Decade Lost: Rethinking Radicalisation and Extremism* opozarja Arun Kundnani, proces radikalizacije združuje vrsto različnih fenomenov, npr. »nezadovoljstvo, alienacijo mladih, radikalno nesoglasje, verski fundamentalizem, nagnjenost k nasilju« (Kundnani, 2015: str. 19). Čeprav je v Strategiji EU o notranji varnosti (*EU Internal Security Strategy in Action*) radikalizacija opredeljena kot »zapleten pojav, v okviru katerega posamezniki sprejmejo radikalno ideologijo, ki lahko vodi v zavezanost terorističnim dejanjem«, je razmerje med radikalizacijo, nasilnim ekstremizmom in terorizmom vse prej kot enoznačno ali neproblematično (Schmid, 2013). Predpostavka o neekvivalenci med radikalizacijo in terorizmom tako postavi pod vprašaj t. i. »kavzalno« interpretacijo procesa radikalizacije kot »poti« (Bartlett in Miller, 2012) oz. »stopnišča« (Moghaddam, 2005). Tudi zato je »uokviranje« te problematike, ki naj bi predstavljala ključne poudarke za spoprijemanje s problematiko radikalizacije in nasilnega ekstremizma, toliko bolj pomembno.⁹

8 T. i. pariška deklaracija je bila sprejeta na neformalnem srečanju ministrov za izobraževanje članic EU 17. marca 2015. Celotno besedilo deklaracije je dostopno na spletni strani http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf.

9 Poleg spodaj predstavljenih tem velja v okviru spoprijemanja s problematiko radikalizacije in nasilnega ekstremizma posebno pozornost nameniti še pojmom, kot so zaupanje, so-

Zgoraj predstavljena problematika nakazuje, da so nekatera izmed temeljnih vprašanj na širšem vsebinskem področju radikalizacije in nasilnega ekstremizma kot tudi konfliktne različnosti nasploh v veliki meri neustrezno artikulirana ali celo odsotna. Pričujoči prispevek analizira nekatere izmed razsežnosti problematike radikalizacije in nasilnega ekstremizma ter podrobneje predstavi najpomembnejše teme, ki jih odpira razpetost med zagotavljanjem varnosti in stabilnosti ter spoštovanjem temeljnih pravic in svoboščin posameznikov. Sklepni del opozori na premestitev poudarka v razumevanju procesa radikalizacije ter na nekatere izmed zapostavljenih ali celo spregledanih razsežnosti problematike radikalizacije in nasilnega ekstremizma.

Radikalizacija, nasilni ekstremizem in terorizem

Fenomen radikalizacije, nasilnega ekstremizma in terorizma ter s tem povezana »vojna proti terorju« se pojavi v geopolitičnem vakuumu, ki je nastal po padcu berlinskega zidu l. 1989. Čeprav je dominantna ideologija prostega trga naznanila t. i. »konec zgodovine« (Fukuyama), je prav leta 1989 prišlo do dveh afer, ki sta postavili pod vprašaj zmagovalni pohod neoliberalnega diskurza, in sicer 1) »afera naglavnih rut« v Franciji ter 2) afera, povezana z objavo Rushdijevega romana *Satanski stih*. Obe »aferi« namreč za dobro desetletje predhodita dogodke, povezane s t. i. »trkom civilizacij« (Huntington), ki so zaznamovali začetek 21. stoletja, in v veliki meri določata okvir, kako misliti (in razumeti) problematiko radikalizacije, nasilnega ekstremizma in terorizma. S terorističnim napadom 11. septembra 2001 v New Yorku ter s terorističnimi napadi v številnih evropskih mestih, npr. v Londonu, Madridu, Parizu, Nici, Münchnu, Bruslju, Manchesteru, Barceloni itn., je problematika radikalizacije namreč postala ena od ključnih varnostnih problemov sodobnih pluralnih družb oz. – kakor je opozoril Arun Kundnani – gospodar označevalec »vojne proti terorju« (Kundnani, 2012: str. 3).

Čeprav so Evropo v drugi polovici 20. stoletja zaznamovali tudi številni teroristični napadi, ki so jih izvedle IRA na Severnem Irskem, ETA v Španiji, Rdeče brigade v Italiji, RAF (Baader-Meinhof) v Zvezni republiki Nemčiji itn., je problematika radikalizacije in nasilnega ekstremizma »kvalitativno« drugačna od predhodnih oblik terorizma. Kakor v knjigi *A Decade Lost: Rethinking Radicalisation and Extremism* izpostavlja Arun Koundnani, predstavlja proces radikalizacije »ključno spremembo, saj je namesto zaprte organizacije generator terorizma postal niz idej« (Koundnani, 2015: str. 20). V svojem prispevku »The Crippled

cialna kohezija, dogmatizem, etika nasilja, fundamentalizem, ksenofobija, rasizem, strah, sovraštvo, lojalnost in varnost.

Epistemology of Extremism« je Russell Hardin izpostavil, da je ekstremizem v prvi vrsti »sociološka in ne samo psihološka zadeva« (Hardin, 2002: str. 4). Osredotočenost na skupino namreč »odpira vprašanje, kako se ta prepričanja vcepljajo ter vzdržujejo« (Hardin, 2002: str. 4). Tudi zato je ena od potencialno najustreznejših strategij spopadanja z indoktrinacijo, ki predstavlja »ideološko podstat ekstremizma« (Davies, 2015: str. 5), kritično mišljenje. Le-to naj bi zmanjšalo t. i. »kritični deficit« (*pomanjkanje kritičnega mišljenja*), ki je v veliki meri rezultat (tudi neoliberalnih politik (Panjawi et al., 2018), ter okrepilo medijsko pismenost mladih in hkrati tudi posredovalo »orodja« za analizo verskih in političnih vsebin (Davies, 2009). Prav epistemološka razsežnost radikalizacije kot tudi ekstremizma – v središču katerih je indoktrinacija – velja za spregledano razsežnost te problematike.

Proces radikalizacije, ki je neposredno povezan s pojavnimi oblikami nasilnega ekstremizma (vključno s terorističnimi napadi), lahko opredelimo skozi dve različni interpretaciji, in sicer skozi 1) t. i. »pozitivno« ter 2) t. i. »negativno« interpretacijo. »Pozitivna« interpretacija radikalizacijo pojmuje v zelo ozkem pomenu kot proces preobrazbe »v okviru katerega se posamezniki vključijo v dejanja političnega nasilja ali terorizma« (Baker-Beall et al., 2015: str. 4). Kakor v knjigi *A Decade Lost: Rethinking Radicalisation and Extremism* opozarja Arun Kundnani, je problematika radikalizacije

v praksi omejena na veliko ožje vprašanje: zakaj nekateri posamezni muslimani podpirajo ekstremistično interpretacijo islama, ki vodi do nasilja (Kundnani, 2015: str. 15–16).

»Negativna« interpretacija pa radikalizacijo pojmuje kot odstopanje od družbenega mainstreama in s tem kot *a priori* negativno. Navkljub »deviantni« naravi radikalizacije v njenem odstopanju od *statusa quo* le-ta v okviru »negativne« opredelitve ostaja vrednostno nevtralna (Sedgwick, 2010).

Čeprav se tako radikalizacijo kot tudi terorizem nasploh pogosto pojmuje kot »krajšnico« za doseganje političnih ciljev, ki jo praviloma povezujemo z ideologijo islamizma, je radikalizacija – tako v teoriji kakor tudi v »praksi« – veliko bolj kompleksen fenomen. Npr. v sodobni politični teoriji so nekatera pojmovanja, ki praviloma odstopajo od klasičnega ali prevladujočega razumevanja, označena za radikalna, npr. »radikalni« egalitarizem. Podobno kot na področju preučevanja terorizma (Nathanson, 2010; Primoratz, 2004) se torej tudi problematika radikalizacije sooča s t. i. problemom »dvojnih standardov«, ki pripadnike manjšinskih oz. marginaliziranih družbenih skupin stigmatizira kot radikalne.

Nenazadnje se tudi sam pojem ekstremizma lahko opredeli kot »skrajno« obliko odstopanja od splošno sprejetih družbenih pravil oz. norm in hkrati zavračanje različnosti kot tudi nestrpnost nasploh. Nasilni ekstremizem prav tako označuje zavračanje demokracije, vladavine prava in človekovih pravic kot normativnega okvira (t. i. »pravila igre«) procesa političnega konkuriranja.

Navkljub odsotnosti soglasja glede velike večine stvari pa med avtorji s tega vsebinskega področja velja soglasje, da so radikalizacija, ekstremizem in terorizem trije ločeni pojmi oz. procesi ter da ti pojmi med seboj niso zamenljivi. To je še posebej pomembno zaradi redukcionističnega in enodimenzionalnega pojmovanja radikalizacije, saj tako kritiki kakor tudi pripadniki skrajnih populističnih gibanj radikalizirane posameznike pojmujejo tudi že kot teroriste. Čeprav je radikalizacija nerazdružljivo povezana s t. i. »domačim« (*homegrown*) terorizmom, saj predstavlja enega od katalizatorjev nasilnega ekstremizma in terorizma, pa med njima ni mogoče postaviti enačaja.

Opredelitev radikalizacije ima torej pomembne konceptualne, (geo)strateške, politične in vzgojno-izobraževalne posledice. Kakor v članku »The Rhetoric and Reality: Radicalization and Political Discourse« opozarja Jonathan Githens-Mazer, je

prevladujoče razumevanje radikalizacije ustvarilo spremljevalno politično agendo: kako najbolje preprečiti, kar se razlaga ali celo socialno konstruira kot problematične izzive za obstoječi red držav in družb (2012: str. 556).

Prav zaradi kavzalne povezanosti nasilnega ekstremizma in terorizma z radikalizacijo, je potrebno poseben poudarek nameniti samemu procesu radikalizacije.

Proces radikalizacije

V strokovni literature se radikalizacija definira kot proces preobrazbe, v okviru katerega se posameznike

uvaja v očitno ideološko sporočilo in sistem prepričanja, ki spodbuja prehod od zmernih oz. prevladujočih prepričanj proti ekstremnim stališčem (Royal Canadian Mounted Police, 2009: str. 1).

Prispodoba radikalizacije kot »poti« oz. »stopnišča« v terorizem temelji na dveh ločenih predpostavkah, in sicer na 1) predpostavki o deterministični naravi procesa radikalizacije ter 2) predpostavki o ireverzibilnosti procesa radikalizacije. Prva predpostavka med radikalizacijo in terorizmom postavi enačaj/ekvivalenco: vsak posameznik, ki je radikaliziran, je

posledično torej tudi že (potencialni) terrorist. V okviru te interpretacije se radikalizacija – kakor opozarjata Bartlett in Miller – »pogosto obravnava kot predpogoj oz. prvi korak na poti proti terorizmu« (2012: str. 1). Druga predpostavka je neposredno povezana s procesi sprorijemanja z radikalizacijo, saj naj bi njena indoktrinacijska moč ovirala oz. onemogočala posameznikovo deradikalizacijo in vrnitev v »normalno« življenje.

Hkrati je treba pojmovanje procesa radikalizacije razdeliti na t. i. 1) »sprožilec«, ki proces oz. t. i. »pot«, »stopnišče« ali »dvigalo« radikalizacije tudi požene (*individualna raven*), ter 2) družbene dejavnike, ki na proces radikalizacije (vsaj posredno) vplivajo (*kontekstualna raven*). Hkrati se v razpravah o dejavnikih, ki naj bi vplivali na proces radikalizacije (tudi) kot procesa alienacije, pojavlja t. i. »kavzalna« interpretacija. Le-ta radikalizacijo pojmuje kot »deviantno« reakcijo na dejavnike, ki vplivajo na proces preobrazbe, in temelji na predpostavki, da na proces radikalizacije vplivajo predvsem družbene okoliščine, in sicer revščina, izključenost ter marginalizacija in alienacija nedominantnih družbenih skupin oz. posameznikov ali celo njihova neposredna diskriminacija in stigmatizacija. Vsem modelom, ki so del »kavzalne interpretacije«, je skupna »viktimizacija« radikaliziranih posameznikov. Kakor je izpostavljeno v strategiji britanske vlade *Prevent*, radikalizacijo poganja

ideologija, ki spodbuja uporabo nasilja; /.../ ter osebostne ranljivosti in posebni lokalni dejavniki, ki to ideologijo – zaradi različnih razlogov – naredijo tako privlačno kot tudi prepričljivo«.

Glede na kompleksnost procesa radikalizacije in nasilnega ekstremizma so bili artikulirani različni modeli radikalizacije (Mandel, 2009; Precht, 2007; Sageman, 2008; Silber & Bhatt, 2007; Veldhuis in Staun, 2009), ki naj bi sam proces radikalizacije ustrezno uokvirili oz. pojasnili. Vsem tem modelom so skupne štiri generične stopnje procesa radikalizacije, in sicer 1) predradikalizacija; 2) identifikacija; 3) indoktrinacija ter 4) spreobrnitev oz. »jihadizacija«. Prav tako je štiri faze radikalizacije identificiral tudi Marc Sageman v knjigi *Leaderless Jihad: Terror Networks in the Twenty-First Century*, in sicer 1) moralno ogorčenje; 2) zaznavanje ogroženosti islama; 3) skladnost moralnega ogorčenja z osebnimi izkušnjami ter 4) mobilizacija preko omrežij.

Skozi prispodobo oz. model »stopnišča« (Moghaddam, 2005) je proces radikalizacije opredeljen kot enodimenzionalen in linearen proces med dvema točkama. Radikalizacija kot proces preobrazbe je torej del istega kontinuuma. Tudi zato je radikalizacijo nujno treba misliti (in razumeti) kot (vsaj) dva ločena procesa, in sicer 1) nasilno ter 2) nenasilno radikalizacijo (Bartlett in Miller, 2012), kar potrjuje tudi dejstvo, da vsaka

ekstremna pozicija še ni radikalna ter da vsak radikalizirani posameznik ni nujno tudi že terorist (*predpostavka o neekvivalenci*). Poleg pojasnjevalne funkcije imajo ti modeli tudi funkcijo detektiranja radikalizacije posameznikov oz. njihovega profiliranja, npr. da posameznik, ki je na kateri izmed začetnih stopenj radikalizacije, že sodi v t. i. »rizično« skupino.

Hkrati se v okviru razprav o procesu radikalizacije pojavljajo tudi t. i. modeli pojasnjevanja dejavnikov odbijanja in privlačevanja (ang. »push–pull«), ki naj bi pojasnili tudi samo dinamiko procesa radikalizacije. V ospredje namreč prihaja premestitev poudarka na viktimizacijo posameznikov, ki gredo skozi proces radikalizacije: t. i. »psihopatologija« radikalizacije temelji namreč v veliki meri prav na preučevanju terorizma. Kakor v knjigi *Radicalization in Western Europe* opozarjata Carolin Görzig in Khaled Al-Hashimi, psihološke teorije v veliki meri spregledajo kontekstualno razsežnost ter strukturne dejavnike procesa radikalizacije, saj so »nezmožne pojasniti spremembe: napako, ki si jo delijo s pristopi racionalne izbire«. Mesta oz. lokacije, ki jih teroristi izbirajo za izvedbo napada, npr. koncertni dvorani v Manchestru in Parizu, letališče v Bruslju, nakupovalno središče v Münchnu itn., so namreč redefinirala – kakor opozarjajo nekateri avtorji – tudi prostorsko razsežnost urbanih središč.

Obenem je treba izpostaviti, da osrednje vprašanje radikalizacije ni *substantivno* (»kaj je radikalizacija«), temveč vprašanje, ki ga v knjigi *Extremism, Radicalisation and Security* postavi Julian Richards, in sicer »zakaj se določeni posamezniki v naši družbi odločijo, da se proti svojim sosedom usmerijo z ekstremnim nasiljem« (2017: str. viii) oz. kakor je izpostavil tudi publicist Kenan Malik:

/Z/akaj je za toliko pametnih in iznajdljivih mladih ideologija, ki zagovarja množična obglavljenja in suženjsko delo, bolj privlačna kot karkoli drugega, kar jim družba ponuja? (Malik, 2015).

Poleg t. i. »motivacijskega« vprašanja (*zakaj*) pa se je treba v okviru razprave o problematiki radikalizacije preusmeriti tudi k vprašanju »kako«, ki pomaga – kakor opozarjata Görzig in Al-Hashimi – »preprečiti obtoževalno naravo vprašanja *zakaj*« (2015: str. 2). V okviru procesa radikalizacije namreč pride tudi do prehoda v stanje »mi vs. oni«, ki predstavlja enega od izhodišč konfliktnosti različnosti oz. različnosti nasploh.¹⁰ Le-ta – kakor je v knjigi *Diversity and Distrust* opozoril Stephen Macedo – namreč velja za »izvorni problem sodobne politike« (Macedo, 2000: str. 28).

Hkrati je problematika radikalizacije in nasilnega ekstremizma opozorila na dva ločena problema in s tem premestila poudarek v okviru

¹⁰ Za celovito predstavitev problematike sprejemanja in vključevanja različnosti v proces vzgoje in izobraževanja, glej Sardoč (2011).

razprav o sprejemanju in vključevanju različnosti. Na eni strani je v ospredje postavila problematiko kulturne distance, ki je neposredno povezana s problematiko ekstremizma oz. odstopanja od t. i. »mainstreama«. Na drugi strani pa je odprla vprašanje konfliktnosti različnosti, ki zahteva po sprejemanju in vključevanju različnosti uokviri v t. i. »varnostno paradigmo«, ki zagotavljanju varnosti podredi vse ostale cilje in postavi pod vprašaj nekatere izmed osnovnih postulatov liberalnega pojmovanja svobode posameznika kot tudi človekovih pravic nasploh.

Problematika radikalizacije in nasilnega ekstremizma je prav tako vnesla dodatno razsežnost, ki jo »standardna« razprava o multikulturalizmu – v veliki meri – pušča ob strani, in sicer t. i. »multikulturalizem strahu« (Levy, 2000) ter s tem povezano nezaupanje in predvsem strah pred pripadniki drugačne vere: oba sta neposredno prisotna v islamofobiji. Za razliko od t. i. »klasičnega« pojmovanja rasizma pa islamofobija kot oblika neorasizma legitimnost potencialne diskriminacije v veliki meri utemeljuje v verskem in ekonomskem diskurzu. Prav tukaj pa nastopita dva paradoksa, ki razkrivata problematičnost neorasizma, in sicer 1) paradoks svobode ter 2) paradoks odprtih mej. Za zagovornike neoliberalizma sta namreč svoboda ter prosti pretok kapitala, blaga in ljudi osnovni predpostavki delovanja sodobnih pluralnih družb.

Svoboda izražanja, sovražni govor in meje tolerance: primer radikalizacije

Zadevo dodatno zaplete dejstvo, da je problematika radikalizacije in nasilnega ekstremizma neposredno povezana z vprašanjem svobode izražanja, saj je – podobno kot v primeru sovražnega govora – tudi pri spoprijemanju z radikalizacijo treba razlikovati med t. i. »evropskim« in »anglo-saksonskim« modelom (Neumann, 2013). Kako torej misliti (in razumeti) problematiko radikalizacije v okviru razmerja med svobodo izražanja in sovražnim govorom?

Tako zgodovinsko kakor tudi konceptualno velja svoboda izražanja namreč za eno od temeljnih svoboščin, ki jo povezujemo s sodobnim pojmovanjem državljanstva, kakor tudi za eno najpomembnejših načel demokratične družbe. Svoboda izražanja, kot je v svoji knjižici *Free Speech* izpostavil angleški filozof Nigel Warburton, je »v samem središču demokracije oz. osnovna človekova pravica in njena zaščita je znak civilizirane in strpne družbe«. To potrjuje tudi osrednja vloga, ki jo ima v vseh pomembnejših mednarodnih dokumentih, vključno s *Splošno deklaracijo o človekovih pravicah* (19. člen) ter *Evropsko konvencijo o človekovih pravicah* (10. člen). Tudi zato ji v panteonu sodobne politične teorije pripada osrednje mesto, saj velja – kakor opozarjajo številni strokovnjaki – za

nekakšen lakmusov test splošne svobode v pluralno raznolikih družbah. To nenazadnje potrjuje tudi dejstvo, da sta na seznamu indikatorjev demokratičnosti posamezne države svoboda izražanja ter z njo povezana svoboda tiska v samem vrhu.

V svojem klasičnem pojmovanju je njena osnovna funkcija, kot je v svojem eseju *O svobodi* zapisal John Stuart Mill, epistemološke narave. Svoboda izražanja namreč temelji na predpostavki, da najboljša rešitev, predlog ali rezultat izhajajo iz medsebojnega soočenja in izmenjave različnih mnenj ter informacij, ki ga omogoča prost pretok idej. Poleg t. i. »demokratične« funkcije, v okviru katere figurira kot nekakšen predpogoj demokracije ter arhetip vseh ostalih pravic in svoboščin, je svoboda izražanja povezana tudi z zagotavljanjem državljske enakosti. Prav tako je bistvenega pomena za kultiviranje temeljnih državljskih vrlin, vključno s toleranco¹¹ ter medsebojnim spoštovanjem, saj je povezana z zagotavljanjem dostojanstva posameznikov in različnih družbenih skupin.

Kljub številnim funkcijam, ki svobodi izražanja podeljujejo privilegirano mesto med temeljnimi pravicami in svoboščinami, določitev njenih omejitev oz. mej še zdaleč ni neproblematična. To se v vsej svoji neposrednosti manifestira skozi sovražni govor ter s tem povezano spodbujanje sovraštva, rasizma, nestrpnosti ter ostalih diskriminatornih praks. Javni sežigi knjig in verskih simbolov ter spodbujanje sovraštva in nestrpnosti, ki je svojo najbolj nedavno obliko privzelo v pozivih k nasilju do beguncev preko spletnih forumov in družabnih omrežij ter v javnih protestih v številnih evropskih mestih, so samo nekateri izmed primerov, ki opozarjajo, da svoboda izražanja – navkljub njeni osrednji vlogi v zagotavljanju odprte in svobodne družbe – ni absolutna oz. brezpogojna.

Ta sklep je – vsaj za večino strokovnjakov na evropski strani Atlantskega oceana – pričakovano neproblematičen. Dediščina oz. breme totalitarizmov 20. stoletja, ki smo jim bili priča v Evropi, nakazuje, da je omejitev svobode izražanja v celoti legitimna varovalka pred ksenofobijo, diskriminacijo in nestrpnostjo, kot neposredno posledico sovražnega govora. Prav zato je spodbujanje sovraštva, rasizma, nestrpnosti ter ostalih diskriminatornih praks v zakonodaji številnih evropskih držav prepovedano. Čeprav je bila svoboda izražanja v svoji dolgi zgodovini velikokrat na preizkušnji, bi bil sklep večine strokovnjakov na ameriški strani Atlantskega oceana nedvomno diametralno nasproten sklepu evropskih kolegov: z omejitvijo svobode izražanja, na kateri temelji prepoved sovražnega govora, se potencialno odpre več problemov, kakor pa razreši.

11 Članek o mejah tolerance v okviru programa protiterorizma in deradikalizacije britanske vlade *Prevent* <https://www.the-tls.co.uk/articles/public/tolerance-ethics-students-education/>.

Kljub nedvoumni jasnosti sporočila, da je vsakršno spodbujanje sovražstva, rasizma, nestrpnosti ter ostalih diskriminatornih praks (še posebej do marginalnih oz. deprivilegiranih družbenih skupin) moralno nesprejemljivo, je treba omejitev svobode izražanja v primeru prepovedi sovražnega govora (tudi zaradi vse prej kot enoznačnih učinkov) misliti v vsej njeni kompleksnosti in protislovnosti. Zadevo dodatno zaplete tudi dejstvo, da se zaradi enostranskega oz. dvoumnega odziva politike na spodbujanje sovražstva, rasizma, nestrpnosti ter ostalih diskriminatornih praks moralni argument zoper sovražni govor – najmočnejše orožje iz arzenala »prohibicionistične« politike zoper omejevanje svobode izražanja – sprevrže v moraliziranje.

Tudi v primeru radikalizacije in nasilnega ekstremizma ima »intervencionistična« politika potencialno negativne učinke, saj lahko določene posameznike marginalizira in vodi v socialno izključenost. Omejevanje, poseganje ali prepoved praks, ki sodijo v nabor dejavnikov tveganja za radikalizacijo je z vidika t. i. »anglo-saksonskega« modela pravzaprav nesprejemljiva (tudi zaradi paternalističnih vzgibov), saj postavlja pod vprašaj tako avtonomijo posameznikov kakor tudi legitimnost oblasti.

Kot možen izhod iz dileme med »evropskim« in »anglosaksonskim« modelom Peter Neumann vpelje distinkcijo med »kognitivno« ter »behavioristično« razsežnostjo radikalizacije (2013): kognitivna razsežnost je povezana predvsem s procesom radikalizacije posameznika, npr. z indoktrinacijo ali ideologijo nasilja, medtem ko je behavioristična razsežnost povezana z dejanji, ki so posledica radikalizacije in predstavljajo kršitev zakonov oz. tistega, kar se tolerira. V obeh primerih gre torej za temeljno razliko v tem, katera razsežnost radikalizacije je problematična, katera sredstva so oblastem na voljo pri spoprijemanju z njo ter kako uskladiti cilje javnih politik, npr. kratkoročne (varnost) ali dolgoročne (socialna kohezija). V okviru spoprijemanja z radikalizacijo in nasilnim ekstremizmom je eden od osnovnih problemov torej v tem, kako potencialno omejevanje svobode posameznika v imenu zagotavljanja varnosti in stabilnosti (t. i. »varnostna paradigma«) pravzaprav utemeljiti.

Radikalizacija, spletna socialna omrežja in »moralna panika«

Kakor izpostavljajo avtorji poročila *Radicalization: The Role of the Internet*,¹² je radikalizacija kot proces preobrazbe posameznika (t. i. konfliktna »socializacija«) doživela korenito spremembo z internetom, s

12 Celotno poročilo je dostopno na spletni strani <https://www.counterextremism.org/resources/details/id/11/ppn-working-paper-radicalisation-the-role-of-the-internet>.

spletnimi socialnimi omrežji oz. IKT-jem nasploh. Njegov vpliv – kakor opozarjajo avtorji tega poročila – je kvantitativen in ne kvalitativen; povečal je reakcijski čas, zagotovil je večji obseg in interaktivnost ter olajšal komunikacijo. Nenazadnje so t. i. »nove tehnologije« pravzaprav preobrazile tudi sam proces komunikacije. Tudi zaradi svoje mobilizacijske moči je internet kot »orodje« teroristov temeljito spremenil dinamiko in obseg procesa radikalizacije, npr. novačenje in usposabljanje, financiranje ter koordinacijo kot tudi komunikacijo radikaliziranih posameznikov oz. skupin.¹³

Kakor opozarjajo avtorji poročila *Combining Social Network Analysis and Sentiment Analysis to Explore the Potential for Online Radicalisation*,¹⁴ predstavlja t. i. »spletna radikalizacija«

proces, s katerim posamezniki skozi spletne interakcije in izpostavljenost različnim vrstam internetnih vsebin sprejmejo nasilje kot legitimno metodo reševanja družbenih in političnih konfliktov.

Čeprav naj bi internet omogočil tudi t. i. »samoradikalizacijo« posameznikov (»scenarij osamljenega volka«), saj omogoča dostop do spletnih strani z navodili za izdelavo eksplozivnih teles itn., uporaba novih tehnologij kot platforme v procesu radikalizacije temelji na hipotezi, da spletna socialna omrežja dopolnjujejo že obstoječ stik posameznikov v okviru t. i. »klasičnih« socialnih omrežij (*predpostavka o komplementarnosti*). Kljub temu, da nekateri avtorji razlikujejo med t. i. »pasivnimi« oblikami uporabe interneta (spletne strani) ter »interaktivnimi« oblikami, npr. Facebook, forumi in t. i. »klepetalnice« (*chat rooms*), internet služi kot »ojačevalec« »klasičnega« scenarija procesa radikalizacije brez povezave (*off-line setting*).¹⁵

Sočasno ne gre zanemariti niti »propagandne« vloge, ki jo imajo internet oz. spletna socialna omrežja pri »komuniciranju« radikaliziranih posameznikov s širšo javnostjo ter ustvarjanju oz. spodbujanju t. i.

13 Besedilo t. i. »budimpeštanske konvencije« (v slovenskem prevodu) je dostopno na spletni strani http://www.svetevrope.si/sl/dokumenti_in_publicacije/konvencije/185/. Seznam zakonodajnih in normativnih aktov s področja boja proti nasilnemu ekstremizmu in radikalizaciji, ki vodijo v terorizem v državah članicah OVSE-ja, je dostopen na spletni strani <http://www.osce.org/secretariat/289911?download=true>.

14 Celotno poročilo je dostopno na spletni strani http://doras.dcu.ie/4554/3/DCU_asonamo9.pdf.

15 Poleg predpostavke o komplementarnosti ter predpostavke o internetu kot ojačevalcu radikalizacije se v okviru preučevanja njegove vloge in pomena srečujemo z vrsto drugih predpostavk, ki nekako uokvirjajo način misljenja o radikalizaciji ter s tem povezano iskanje rešitev. Za celovito predstavitev najpogostejših hipotez glej poročilo organizacije RAND Europe »Radicalisation in the Digital Era«, ki je dostopno na spletni strani https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR400/RR453/RAND_RR453.pdf.

»moralne panike«, ki je neposredno povezana z islamofobijo (Humphrey, 2007; Morgan in Poynting, 2016). V kontekstu brutalnosti terorističnih napadov ter njihove frekvence predstavlja medijsko poročanje o terorističnih napadih »šolski primer« moralne panike. V veliki večini teh primerov – kakor opozarja Charles Krinsky – moralno paniko sprožijo

alarmantne medijske zgodbe, ki jim sledijo striktni zakoni in javne politike ter pretirano ali napačno usmerjena pozornost javnosti, tesnoba, strah ali jeza do zaznane grožnje socialnemu redu (Krinsky, 2013: str. 1).

Enega od t. i. »stranskih učinkov« moralne panike, ki je spremljajoč pojav terorističnih napadov ter ostalih dogodkov, povezanih z islamofobijo (npr. t. i. »begunska kriza«), predstavljajo tudi populistična gibanja (npr. Pegida v Nemčiji) in politične stranke (npr. Zlata zora v Grčiji).

V okviru t. i. »spletne« razsežnosti radikalizacije in nasilnega ekstremizma je treba ločiti dve različni strategiji, in sicer 1) t. i. »pasivno« strategijo ter 2) t. i. »proaktivno« strategijo. »Pasivna« strategija ima v prvi vrsti namen izvajati monitoring oz. omejiti dostop do »terorističnih« spletnih strani. Tudi zato so iniciative nekaterih članic EU usmerjene v uvajanje internetnega nadzora, npr. iniciativa Nemčije »Check the Web«¹⁶ ter iniciativa Velike Britanije »Counter-Terrorism Internet Referral Unit«. Prav zato preseneča dejstvo, da ostaja poleg tehničnih in logističnih ovir pri vzpostavitvi učinkovitega sistema nadzora ena od najhujših ovir pri spopadanju s problematiko radikalizacije in IKT-ja predvsem pomanjkljiv pravni in normativni okvir, saj je Konvencija *Sveta Evrope* o kibernetiski kriminaliteti edini mednarodni pravno zavezujoči dokument, ki to problematiko ureja.

Na drugi strani pa ima »proaktivna« strategija namen okrepiti ozaveščanje o različnih vidikih procesa radikalizacije kot tudi delegitimirati radikalizacijo v očeh t. i. »ranljivih« posameznikov oz. posameznikov, ki sodijo v skupino »tveganja«. Tukaj je treba omeniti zlasti Mrežo EU za ozaveščanje o radikalizaciji (Radicalisation Awareness Network), kjer je poseben poudarek namenjen problematiki interneta in socialnih omrežij kot platforme za radikalizacijo.¹⁷ Za razliko od »klasičnih« oblik urjenja posameznikov in njihove radikalizacije (t. i. »tabori«) nove tehnologije zaobidejo možnost fizičnega nevtraliziranja oz. uničenja. Eno od možnih

16 Dodate informacije o iniciativi Nemčije »Check the Web« v času njenega predsedovanja EU so dostopne na spletni strani <https://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%208457%202007%20REV%203>.

17 Dodate informacije o Mreži za ozaveščanje o radikalizaciji (RAN) so dostopne na spletni strani EU za področje migracij in notranjih zadev (https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network_en).

rešitev v boju proti novim tehnologijam v procesu radikalizacije – kakor predlagajo avtorji poročila *Radicalization: The Role of the Internet* (2011, str. 8) – predstavlja politika ničelne tolerance. Glede na dejstvo, da ima ta pristop k reševanju družbenih problemov vrsto negativnih učinkov, se v spoprijemanju s problematiko radikalizacije išče iskanje bolj »pragmatičnih« rešitev. Tudi zato je v okviru procesa protiradikalizacije poseben poudarek namenjen t. i. »nasprotnim zgodbam«, s katerimi naj bi opozorili na razkorak v kredibilnosti (*credibility gap*) »radikalnih« spletnih strani ter spletnih strani novinarskih agencij ter ostalih »klasičnih« medijev.

Kljub dejstvu, da imajo spletna socialna omrežja pomembno vlogo v samem procesu radikalizacije, so hkrati pomemben dejavnik v procesu spoprijemanja z le-tem. Čeprav je vsaka od posameznih razsežnosti procesa radikalizacije v veliki meri še vedno odvisna od neposrednega stika posameznikov, imajo spletna socialna omrežja ter IKT nasploh vse večjo vlogo pri vsakem od zgoraj izpostavljenih elementov. S tem so tudi pričakovanja do programov protiradikalizacije toliko večja, saj so nove tehnologije eno od taktično najpomembnejših »bojnih polj« v spoprijemanju s problematiko radikalizacije in nasilnega ekstremizma. Kljub izjemnemu vplivu se v okviru uporabe IKT-ja uporabniki soočajo tudi z nekaterimi omejitvami samih orodij, ki jih uporabljajo v okviru procesa radikalizacije, npr. s pomanjkanjem odprtost in transparentnosti.

Protiradikalizacija, deradikalizacija in protipolarizacija

Pri spoprijemanju z radikalizacijo je treba razlikovati med dvema ločenima strategijama, ki jo je predlagala *Delovna skupina ZN o radikalizaciji in ekstremizmu, ki vodita k terorizmu*, in sicer sta to 1) »deradikalizacija« ter 2) »protiradikalizacija«. Le-ta deradikalizacijo opredeli kot

programe, ki so usmerjeni proti že radikaliziranim posameznikom s ciljem, da bi jih ponovno vključilo v družbo ali vsaj odvrčalo od nasilja.

Na drugi strani pa protiradikalizacijo opredeli kot

paket družbenih, političnih, pravnih, izobraževalnih ter ekonomskih programov, ki so posebej namenjeni preprečevanju nezadovoljstva (po možnosti že radikaliziranih) posameznikov, ki prečkajo črto in postanejo teroristi.

V okviru programov protiradikalizacije, deradikalizacije in protipolarizacije velja izpostaviti program britanske vlade *Prevent*, ki je del širše strategije *Contest* (vzpostavljene leta 2006) in ima tri osnovne cilje, in sicer: 1) postaviti pod vprašaj ideologijo, ki podpira terorizem, ter tiste, ki ga spodbujajo; 2) zaščito ranljivih posameznikov in družbenih skupin ter 3)

podporo sektorjem ter inštitucijam, kjer obstaja tveganje za radikalizacijo. Tako pri preprečevanju radikalizacije kot tudi pri ponovni reintegraciji radikaliziranih posameznikov imajo ključno vlogo vzgoja in izobraževanje ter tudi civilnodružbena gibanja, ki zagotavljajo t. i. »izhodne programe« (*exit programs*). Kakor izpostavljajo avtorji poročila *Comparative Evaluation Framework for Counter Radicalization*, imajo intervencijski programi protiradikalizacije namen predvsem krepitev skupne identitete, zmanjšati »integracijski« razkorak med t. i. »mainstreamom« ter radikaliziranimi posamezniki ali družbenimi skupinami (npr. alienacijo) itn. (2010: str. 4–5). Prav ti programi namreč opozarjajo na fenomen kulturne distance in konfliktne različnosti, ki velja za enega ključnih dejavnikov radikalizacije: eden od »sprožilcev« radikalizacije je namreč neidentifikacija posameznikov, ki so v procesu radikalizacije s t. i. »mainstreamom« družbe.

Kljub temu pa je treba programe protiradikalizacije – kakor opozarjajo nekateri avtorji (npr. Tannock in Sukarieh, 2015) – misliti (in razumeti) tudi v okviru neoliberalnih izobraževalnih politik. Le-te na podlagi varnostnih groženj stabilnosti sodobnih pluralnih družb (t. i. »argument nujnosti«) prinašajo korenite spremembe v sisteme vzgoje in izobraževanja na širšem vsebinskem področju pedagoške pravičnosti (O'Donnell, 2017). Prioritetni programi so prav zaradi njihove nujnosti (t. i. »fenomen gašenja požara«) pogosto obratnosorazmerno povezani z jasnimi cilji. Hkrati imajo t. i. »intervencionistične« politike pogosto tudi negativne posledice, ki jih najbolje opiše t. i. »doktrina dvojnega učinka«: poleg pozitivnega in predvidenega oz. načrtovanega učinka določene politike se pojavi tudi negativen in nenačrtovan učinek, ki v veliki večini primerov celo odtehta pozitivni učinek. Prav programi protiradikalizacije imajo namreč pogosto (vsaj) dva negativna učinka, in sicer 1) diskriminatorno obravnavanje manjšin in ostalih marginalnih skupin ter 2) omejevanje državljskih pravic in svoboščin.

Tudi zato je v ospredju priprava celovitih in uravnoteženih strategij, programov, akcijskih načrtov, iniciativ ter manifestov spoprijemanja oz. preprečevanja radikalizacije, ki vodi k nasilnemu ekstremizmu ali terorizmu kot tudi k boljšemu sodelovanju in medsebojni koordinaciji tako vladnih sektorjev kot tudi civilnodružbenih akterjev. Številne članice EU¹⁸ kot tudi ostale države (vključno z državami, ki niso članice EU, npr. Norveška, Kanada itn.) imajo take strategije, programe itn. že vrsto let.

18 Informacije o strategijah članic EU za preprečevanje in boj proti radikalizaciji, ki vodi k nasilnemu ekstremizmu ali terorizmu, ter strategije boja proti terorizmu so dostopne na spletni strani https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-and-member-states/repository_en.

V njih poseben poudarek namenljajo predvsem naslednjim aktivnostim, in sicer so to: sodelovanje z lokalno skupnostjo, programi opolnomočenja posameznikov in družin; okrepitev sodelovanja s civilno družbo; razvoj spletnih interaktivnih orodij za protiradikalizacijo ter deradikalizacijo; kampanije ozaveščanja javnosti o problematiki radikalizacije; programi premostitev razkoraka z uporabo dialoga itn.¹⁹ V okviru procesa protiradikalizacije, deradikalizacije in protipolarizacije naj bi bila posebna pozornost namenjena vprašanju državljskih vrlin, saj radikalizacija zanika pluralnost vrednot, demokratično politično ureditev kot tudi liberalno pojmovanje svobode posameznika. Procese protiradikalizacije, deradikalizacije in protipolarizacije je torej nujno treba misliti kot dvosmerni proces, kjer ciljna skupina niso zgolj in samo radikalizirani posamezniki in njihovo neposredno okolje (npr. sovrstniki in prijatelji, družinski člani itn.), temveč tudi večinska populacija.

Premestitev poudarka

Kljub konsenzu, da predstavlja radikalizacija »grožnjo politični, ekonomski, družbeni in kulturni varnosti, zaznamuje razpravo o tem, kaj točno je radikalizacija, precejšnja stopnja konceptualne zmede« (Baker-Beall et al., 2015: str. 5) To gre nenazadnje pripisati tudi dejstvu, da je problematika radikalizacije v širši okvir razprav o nasilnem ekstremizmu in terorizmu prinesla spremembe na (vsaj) dveh ločenih ravneh, in sicer na t. i. »strateški« ter na t. i. »vsebinski« ravni, in tako postavila pod vprašaj t. i. »tradicionalno« pojmovanje varnosti kot socialnega konstrukta, ki je vpet v razmerje med državami (klasičen primer je varnostna problematika v obdobju t. i. »hladne vojne«) (Miah, 2017). Radikalizacija kot proces »uporabe nasilja za doseganje političnih, ideloških ali verskih ciljev« (norveški akcijski načrt), ki zaobjema vse, »kar se dogaja, preden eksplodira bomba« (*what goes on before the bomb goes off*) (Neumann, 2013), je torej vse prej kot enoznačen proces. Na »vsebinski« ravni gre premestitev poudarka predvsem v smeri iskanja razlogov za radikalizacijo, saj veljajo diskriminacija, revščina oz. občutek drugorazrednega statusa nasploh za pomembne dejavnike radikalizacije (Sageman, 2008). Osnovno substantivno vprašanje »kaj je radikalizacija«²⁰ sta tako zamenjali motivacijsko

19 Predstavitev zbirke primerov RAN je dostopna na spletni strani https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-best-practices/docs/collection_of_approaches_lessons_learned_and_practices_en.pdf.

20 Vprašanje »kaj je radikalizacija« ponuja vrsto alternativ glede same opredelitve, in sicer da radikalizacijo označuje uporaba nasilja, sprejemanje določenih idej itn.

vprašanje, kjer je osnovna dinamika, usmerjena na identifikacijo motivov za le-to (*zakaj*), ter vprašanje razumevanja samega procesa radikalizacije.

Težava z radikalizacijo, kot v članku »The Trouble With Radicalization« opozarja Peter Neumann,

ni omejena samo na slonokoščene stolpe, temveč za snovalce politik, ki si prizadevajo preprečiti terorizem in/ali ohraniti kohezivno družbo, postavlja pred globoke dileme (2013: str. 885).

Razpetost med zagotavljanjem varnosti in stabilnosti na eni strani ter spoštovanjem temeljnih pravic in svoboščin posameznikov na drugi razkriva namreč številne napetosti in dileme v samem pojmovanju radikalizacije kot tudi v tem, kako spoprijemanje z radikalizacijo pravzaprav utemeljiti. Tudi zato proces radikalizacije ter s tem povezana problematika nasilnega ekstremizma in terorizma odpirajo vrsto različnih vprašanj, na katera posamezne teorije in politike ter s tem povezane prakse protiradikalizacije, deradikalizacije in protipolarizacije ne ponujajo enoznačnega odgovora.

Literatura

(2014) *Action Plan Against Radicalisation and Violent Extremism*.

Oslo: Ministry of Justice and Public Security. Dostopno (dne, 3. avgust 2017) na: <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/Action-plan-against-Radicalisation-and-Violent-Extremism/id762413/>

Alimi, E.Y., Demetriou, C. in Bosi, L. (2015) *The Dynamics of Radicalization: A Relational and Comparative Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Baker-Beall, C. Heath-Kelly, C. in Jarvis, L. (ur.) (2015) *Counter-Radicalisation: Critical Perspectives*. London: Routledge.

Baker-Beall, C., Heath-Kelly, C. in Jarvis, L. (ur.) (2015) Introduction. V: C. Baker-Beall, C. Heath-Kelly in L. Jarvis (ur.), *Counter-Radicalisation: Critical Perspectives*, str. 1–13. London: Routledge.

Bartlett, J. in Miller, C. (2012) The Edge of Violence: Towards Telling the Difference Between Violent and Non-Violent Radicalization. *Terrorism and Political Violence* 24 (1), str. 1–21.

Beck, C.J. in Schoon, E.W. (2017) Terrorism and Social Movements. V: D.A. Snow, S.A. Soule, H. Kriesi, in H.J. McCammon (ur.), *Wiley-Blackwell Companion to Social Movements* (2. izdaja). London: Wiley-Blackwell.

Blum, L. (2004) Stereotypes and Stereotyping. *Philosophical Papers* 33 (3), str. 251–289.

- Blum, L. (2009) Prejudice. V: H. Siegel (ur.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, str. 451–468. Oxford: Oxford University Press.
- Borum, R. (2011) Radicalization into Violent Extremism I: A Review of Social Science Theories. *Journal of Strategic Security* 4 (4), str. 7–36.
- Bosi, L., Demetriou, C. in Malthaner, S. (2014) *Dynamics of Political Violence A Process-Oriented Perspective on Radicalization and the Escalation of Political Conflict*. Farnham: Ashgate.
- Boubekeur, A. (2008) Time to Deradicalise? The European Roots of Muslim Radicalization. *The International Spectator* 43 (3), str. 85–99.
- Breton, A. (ur.) (2002) *Political Extremism and Rationality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cram, I. (2009) *Terror and the War on Dissent: Freedom of Expression in the Age of Al-Qaeda*. Dordrecht: Springer.
- (2010) *Comparative Evaluation Framework for Counter Radicalization*. London: Institute for Strategic Dialogue.
- Dalgaard-Nielsen, A. (2010) Violent Radicalization in Europe: What We Know and What We Do Not Know. *Studies in Conflict & Terrorism* 33 (9), str. 797–814.
- Davies, L. (2008) *Educating Against Extremism*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Davies, L. (2009) Educating Against Extremism: Towards a Critical Politicisation of Young People. *International Review of Education* 55 (2–3), str. 183–203.
- Davies, L. (2015) Security, Extremism and Education: Safeguarding or Surveillance? *British Journal of Educational Studies* 64 (1), str. 1–19.
- Doosje, B., Loseman, A. in van den Bos, K. (2013) »Determinants of Radicalization of Islamic Youth in the Netherlands: Personal Uncertainty, Perceived Injustice, and Perceived Group Threat«. *Journal of Social Issues* 69 (3), str. 586–604.
- Easton, C. (2017) How to Teach Children about Tolerance – And Its Limits, *The Times Literary Supplement* (18. julij 2017), Dostopno (4. avgust 2017) na: <https://www.the-tls.co.uk/articles/public/tolerance-ethics-students-education/>
- El-Said, H. (2015) *New Approaches to Countering Terrorism Designing and Evaluating Counter Radicalization and De-Radicalization Programs*. London: Palgrave Macmillan.

- (2015) European Parliament resolution of 25 November 2015 on the prevention of radicalisation and recruitment of European citizens by terrorist organisations (2015/2063(INI))
- Fricker, M. (2007) *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Gereluk, D. (2012) *Education, Extremism and Terrorism: What Should be Taught in Citizenship Education and Why*. London: Continuum.
- Ghosh, R., Chan, W.Y.A., Manuel, A. in Dilimulati, M. (2016) Can education counter violent religious extremism? *Canadian Foreign Policy Journal* 23 (2), str. 117–133.
- Githens-Mazer, J. (2012) The rhetoric and reality: radicalization and political discourse. *International Political Science Review* 33 (5), str. 556–567.
- Görzig, C. in Al-Hashimi, K. (2015) *Radicalization in Western Europe: Integration, Public Discourse, and Loss of Identity Among Muslim Communities*. London: Routledge.
- Hardin, R. (2002) The Crippled Epistemology of Extremism. V: A. Breton (ur.), *Political Extremism and Rationality*, str. 3–22. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herbert, M. (2009) The Plasticity of the Islamic Activist: Notes from the Counterterrorism Literature. *Studies in Conflict & Terrorism* 32 (5), str. 389–405.
- Humphrey, M. (2007) Culturalising the Abject: Islam, Law and Moral Panic in the West. *Australian Journal of Social Issues* 42 (1), str. 9–25.
- Humphrey, M. (2011) Migration, Security and Insecurity. *Journal of Intercultural Studies* 34 (2), str. 178–195.
- Jamieson, A., Flint, J. in Gearty, C. (2015) *Radicalisation and Terrorism: A Teacher's Handbook for Addressing Extremism*. London: Brilliant Publications.
- Jamieson, A. (2017) *Talking About Terrorism: Responding to Children's Questions*. London: Brilliant Publications.
- Kelling, L.G. in Wilson, J.Q. (1982) Broken Windows: The Police and Neighborhood Safety. *The Atlantic Monthly* (marec, 1982).
- (2005) *Konvencija Sveta Evrope o preprečevanju terorizma*. Strasbourg: Svet Evrope. Dostopno (dne, 3. avgust 2017) na: <http://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168008371c>
- Koomen, W. in Van Der Pligt, J. (2016) *The Psychology of Radicalisation and Terrorism*. London: Routledge.
- Krinsky, C. (ur.) (2013) *The Ashgate Research Companion to Moral Panics*. Farnham: Ashgate.

- Krinsky, C. (2013) Introduction: The Moral Panic Concept. V: C. Krinsky (ur.), *The Ashgate Research Companion to Moral Panics*, str. 1-14. Farnham: Ashgate.
- Kühle, L. in Lindekilde, L. (2012) Radicalization and the Limits of Tolerance: A Danish Case-Study. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 38 (10), str. 1607-1623.
- Kundnani, A. (2007) *The End of Tolerance: Racism in 21st Century Britain*. London: Pluto Press.
- Kundnani, A. (2012) Radicalisation: The Journey of a Concept. *Race & Class* 54 (2), str. 3-25.
- Kundnani, A. (2014) *The Muslims are Coming: Islamophobia, Extremism, and the Domestic War on Terror*. New York: Verso.
- Kundnani, A. (2015) *A Decade Lost: Rethinking Radicalisation and Extremism*. London: Claystone.
- Levy, J. (2000) *The Multiculturalism of Fear*. Oxford: Oxford University Press.
- Malik, K. (2015) The Push and Pull of Extremism, *Al Jazeera*. Dostopno (dne, 17. avgust 2017) na <http://www.aljazeera.com/indepth/opinion/2015/10/push-pull-extremism-151005103731467.html>
- Mandel, D.R. (2009) V: T.M Pick, A. Speckhard, in B. Jacuch (ur.), *Home-grown terrorism: Understanding and addressing the root causes of radicalisation among groups with an immigrant heritage in Europe*, str. 101-113. Amsterdam: IOS Press.
- Miah, S. (2017) *Muslims, Schooling and Security: Trojan Horse, Prevent and Racial Politics*. New York: PalgraveMacmillan.
- Moghaddam, F.M. (2005) The Staircase to Terrorism: A Psychological Exploration. *American Psychologist* 60 (2), str. 161-169.
- Moghaddam, F.M. (2009) The New Global American Dilemma and Terrorism. *Political Psychology* 30 (3), str. 373-380.
- Morgan, G. in Poynting, S. (ur.) (2016) *Global Islamophobia: Muslims and Moral Panic in the West*. London: Routledge.
- Nathanson, S. (2010) *Terrorism and the Ethics of War*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neumann, P.R. (2013) The Trouble with Radicalization. *International Affairs* 89 (7), str. 873-893.
- O'Donnell, A. (2017) Pedagogical Injustice and Counter-terrorist Education. *Education Citizenship and Social Justice* 12 (2), str. 177-193.

- Panjawani, F., Revell, L., Gholami, R. in Diboll, M. (ur.) (2018) *Education and Extremisms: Rethinking Liberal Pedagogies in the Contemporary World*. London: Routledge.
- Pick, T.M., Speckhard, A. in Jacuch, B. (ur.) (2009) *Home-grown terrorism: Understanding and addressing the root causes of radicalisation among groups with an immigrant heritage in Europe*. Amsterdam: IOS Press.
- Pilati, K. (2016) *Migrants« Political Participation in Exclusionary Contexts: From Subcultures to Radicalization*. London: PalgraveMacmillan.
- Poor, D.M. (2018) Nurturing Critical Thinking Across Self-Other Dichotomies. V: F. Panjawani, L. Revell, R. Gholami in M. Diboll (ur.), *Education and Extremisms: Rethinking Liberal Pedagogies in the Contemporary World*, str. 217–229. London: Routledge.
- Precht, T. (2007) *Home grown terrorism and Islamist Radicalisation in Europe: From Conversion to Terrorism*. Copenhagen: Danish Ministry of Justice.
- Primoratz, I. (ur.) (2004) *Terrorism: The Philosophical Issues*. New York: PalgraveMacMillan.
- (2008) *Radicalisation Processes Leading to Acts of Terrorism: A Concise Report Prepared by the European Commission«s Expert Group on Violent Radicalisation*. Submitted to the European Commission. Bruselj: Evropska komisija.
- (2011) *Radicalisation: The Role of the Internet*. London: Institute for Strategic Dialogue. Dostopno (dne, 19. avgust 2017) na <https://www.counterextremism.org/resources/details/id/11/ppn-working-paper-radicalisation-the-role-of-the-internet>
- Richards, J. (2017) *Extremism, Radicalization and Security: An Identity Theory Approach*. London: PalgraveMacmillan.
- Royal Canadian Mounted Police (2009) *Radicalization: A Guide for the Perplexed*. Ottawa: Royal Canadian Mounted Police. Dostopno (dne, 14. avgust 2017) na: <https://cryptome.org/2015/06/rcmp-radicalization.pdf>
- Sageman, M. (2008) *Leaderless Jihad: Terror Networks in the Twenty-First Century*. Philadelphia, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Said, E. (1996) *Orientalizem: zahodnjaški pogledi na Orient*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Sardoč, M. (2011) *Multikulturalizem: pro et contra*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

- Schmid, A. (2013) *Radicalisation, De-Radicalisation, Counter-Radicalisation: A Conceptual Discussion and Literature Review*. Haag: International Centre for Counter-Terrorism (ICCT) – The Hague.
- Sedgwick, M. (2010) The Concept of Radicalization as a Source of Confusion. *Terrorism and Political Violence* 22 (4), str. 479–494.
- Siegel, H. (ur.) (2009) *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Silber, Mitchell D., & Bhatt, A. (2007) *Radicalization in the West: The Homegrown Threat*. New York: New York Police Department.
- Singh, J., Kerr, P. in Hamburger, E. (2016) *Information Literacy: Reinforcing Human Rights, Countering Radicalization and Extremism*. Paris: UNESCO.
- Snow, D.A., Soule, S.A., Kriesi, H. in McCammon, H.J. (ur.) (2017) *Wiley-Blackwell Companion to Social Movements* (2. izdaja). London: Wiley-Blackwell.
- Southers, E. (2013) *Homegrown Violent Extremism*. Amsterdam: Elsevier.
- Sukarieh, M. in Tannock, S. (2015) The Deradicalisation and Education: Terror, Youth and the Assault on Learning. *Race & Class* 57 (4), str. 1–17.
- Sweetbaum, H. (ur.) (2008) *Perspectives on Radicalisation and Political Violence*. London: The International Centre for the Study of Radicalisation and Political Violence. Dostopno (dne, 17. avgust 2017) na: <http://icsr.info/wp-content/uploads/2012/10/1234516938ICSRPerspectivesonRadicalisation.pdf>
- Taylor, H. (2012) *Using Social Media for Social Change: Using the Internet to Tackle Intolerance*. London. Institute for Strategic Dialogue. Dostopno (dne, 17. avgust 2017) na: <http://www.theewc.org/Content/Library/Research-Development/Project-documents-and-reports/Social-Media-for-Social-Change-Using-the-Internet-to-Tackle-Intolerance>
- Veldhuis, T. in Staun, J. (2009) *Islamist Radicalisation: A Root Cause Model*. Haag: Netherlands Institute of International Relations Clingendael. Dostopno (dne, 19. julij 2017) na: https://www.researchgate.net/profile/Jorgen_Staun/publication/237624856_Islamist_Radicalisation_A_Root_Cause_Model/links/55c9cfff08aebc967df972dc.pdf
- von Behr, I., Reding, A., Edwards, C. in Gribbon, L. (2013) Radicalisation in the digital era: The use of the internet in 15 cases of terrorism and extremism. Bruselj: RAND Europe. Dostopno (dne, 19. avgust 2017) na: www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR400/RR453/RAND_RR453.pdf

- Warburton, N. (2009) *Free Speech: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Weinfurt, K. in Moghaddam, F. (2001) Culture and Social Distance: A Case Study of Methodological Cautions. *The Journal of Social Psychology* 141 (1), str. 101–110.
- Wintrobe, R. (2006) *Rational Extremism: The Political Economy of Radicalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, I.M. (1990) *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.

RECENZIJA

Recenzija

Michael W. Apple, *Ali edukacija lahko spremeni družbo? in drugi spisi*.
Prevedli Mojca Šorli, Sonja Kelšin, Lana Klopčič. Ljubljana: Pedagoška
fakulteta, 2018.

Avtor izbranih besedil iz dveh nedavnejših knjig, intervjuvanec in predmet spremne besede, Michael Apple, je ena od ključnih in hkrati najbolj samosvojih osebnosti kritične pedagogike v ZDA, seveda pa ga berejo tudi v Evropi in po vsem svetu. Knjiga, o kateri tu neizbežno premalo izčrpno razpravljam, je drugo knjižno delo tega avtorja v slovenščini. Prvo je bilo *Šola, učitelj in oblast*, ki je izšlo že leta 1992. Apple je v tistem času – najprej že l. 1989 – obiskal Slovenijo in je v razburkanem obdobju družbenih sprememb s svojimi predavanji in drugimi komunikacijami s predstavniki predvsem »skupine za obdelovanje šolskega polja« in s širšim občinstvom pomembno vplival na koncepte, ki so bili podlaga šolske reforme, s katero naj bi šolski sistem posodobili v skladu z družbenimi spremembami po koncu enopartijskega sistema. Iz druge Applove knjige v slovenščini med drugim izvemo, da je avtor dobil naziv častnega doktorja ljubljanske univerze. Glede na njegov prispevek k poznanosti kritične pedagogike – ali, če hočete, kritične družbene teorije šolstva in izobraževanja – v Sloveniji to priznanje presega pomen akademske geste.

Urednik te izdaje Applovega pisanja, Janez Krek, je iz knjige *Can Education Change Society?*, po kateri je slovenski prevod povzel naslov celotne knjige, izbral šest poglavij, ki so po njegovem mnenju še posebej zanimiva tudi za slovenske bralce in bralke. Delo, ki je v izvirniku izšlo leta 2013, je teoretsko in hkrati aktivistično. Takšno je bilo navsezadnje

povečini Applovo pisanje tudi v prejšnjih delih. Tudi iz tega dela pa lahko razberemo to, da obe plati podpirata druga drugo in pravzaprav ponazarjata odgovorno in reflektivno teorijo edukacije, ki se brez tega, da misli na družbene realnosti in na vloge socialnih, ekonomskih in političnih dejavnikov v praksah vzgoje in izobraževanja, sploh ne more utemeljiti ter legitimirati. Slej ko prej je Apple mislec družbene emancipacije skozi izobraževanje, pri čemer vseskozi, podobno kot vrsta drugih kritičnih pedagogov in sociologov izobraževanja, uvideva omejitve šolskih sistemov, ki jih uravnavajo interesi dominacije in mehanizmi reprodukcije družbenih razlik. Apple nikoli ni okleval takrat, ko se je bilo treba soočiti s konkretnimi pojavi in situacijami družbenih regresij ter celo s krizami, ki udarijo množice tako, da jih izpostavijo preganjanjem, pobijanjem, begunstvu ipd. Tako, denimo, v uvodnem poglavju primerja žrtve samo na prvi pogled »naravne«, v resnici pa tipično družbene katastrofe, orkana Katrina v New Orleansu, in begunce iz Bosne v Sloveniji v letih spopadov na ozemlju nekdanje Jugoslavije, pri čemer v obeh primerih najde zglede samoorganizacije in kolektivnega zavedanja o pomenu vzgoje in izobraževanja. Applovo vprašanje, ali edukacija lahko spremeni družbo, ni samo stvar retorike. Iz njegovega razmišljanja namreč lahko razberemo poanto, da izobraževanje kot agens znotraj družbe lahko vpliva na pozitivne spremembe, pri čemer namesto enoznačnega odgovora na vprašanje o potencialih edukacije Apple formulira poziv k mobilizaciji različnih udeležencev procesov izobraževanja k angažiranju in torej k zavestnemu delovanju za spremembo družbe. Kajti v šolskih sistemih poleg upravljavcev, različnih »deležnikov« dominantnih in ideologiziranih interesov neizbežno delujejo izvajalci, ki se z gospostvom v družbeni strukturi moči in oblasti lahko identificirajo, se mu pasivno podreajo ali pa se mu tudi avtonomno zoperstavijo. Najbrž ni treba posebej poudarjati, da Apple kot pogloblitve zaveznike v tem delovanju vidi učitelje. V poglavju o Paulu Freireju Apple poveže »politiko vedenja in politiko ‚vedočih‘« s pomenom, ki ga »imajo postkolonialni, globalni in kritični pedagoški pristopi«. V pisanju, ki vsebuje tudi reminiscence na njegova osebna srečanja s Freirejem, pa Apple opredeli devet nalog, v katerih se »mora angažirati kritična analiza v edukaciji«. Teh devet točk lahko beremo kot hkrati teoretski in politični program. Glede političnosti pri Applu ni dvoma, da je ključni problem nasproti emancipativnim težnjam za spremembo družbe politična desnica, ki se prikazuje v politikah neokonservativizma, v ideologiji neoliberalizma in njihovih oblikah hegemonije. Poglavje, ki je osrediščeno z razpravljanjem o izobraževanju v brazilskem Portu Alegru, kjer so uvedli »močnejšo demokracijo« in »realizirali utopijo« s participacijo državljanov, ponuja veliko prepričljivih ugovorov proti značilnim »argumentom«

neoliberalizma proti javnemu šolstvu in različnim oblikam emancipatoričnih kurikulumov. Vendar pa, kot avtor v gramscijski perspektivi opozori v četrtem poglavju slovenskega prevoda, se je treba soočiti z »neoliberalno in neokonservativno rekonstrukcijo naših ustanov, našega zdravega razuma, z demokracijo povezanih pomenov in celo naših identitet«. To poanto Apple ilustrira z zgodbo o »walmartizaciji Amerike«, iz katere razberemo osupljivo aktivno ideološko delovanje zadevne trgovske korporacije, ki seveda tudi izobraževanja ne prepušča naključju, ampak angažira cerkvene in medijske organizacije za doseg ciljev utrjevanja ideologije »prostega trga«. Ker se vprašanje o spreminjanju družbe zastavlja tako, da je treba najprej odgovoriti na dve podvprašanji (S čigave perspektive sprašujemo in kdo so posamezniki, ki se bodo za to trudili?), gre za opredelitev akterjev v pomenu pojma »subjekta zgodovine«. V tej točki Apple zavzame tudi osebno obarvano gledišče in opiše zanimanje za njegovi deli *Ideologija in kurikulum* ter *Edukacija in moč*, ki sta učinkovali v procesih demokratizacije v Južni Koreji, kjer se je avtor v času nemirov v osemdesetih letih tudi sam mudil in predaval revolucionarnim študentom. V petem poglavju tako med drugim najdemo zgoščen opis njegovih doživetij v Koreji, ki je napisan malodane v slogu boljših političnih trilerjev. V šestem – zadnjem – poglavju izbora iz omenjene knjige avtor povzame ter teoretsko osvetli »nauke« prejšnjih poglavij in se opredeli tudi do teoretske in praktične dileme med politikama pripoznanja in redistribucije.

Drugi del slovenskega prevoda je sestavljen iz treh izbranih poglavij iz knjige *Educating the »Right« Way*, ki je izšla že leta 2001. Morda bi glede prevoda tega naslova lahko pripomnil, da bi namesto besedice »pravi« (*right*) lahko še bolj poudarili poanto, če bi uporabili rešitev, ki jo je Božidar Debenjak vpeljal s prevodom znamenitega Adornovega pamfleta pod prevodnim naslovom *Žargon pravšrnjosti* (Ljubljana, 1972). Nemara je poglavitna tema knjige danes še bolj aktualna kot je bila l. 2001, ko so se vpliv in tudi resne institucionalne spremembe pod vplivom krščanskega fundamentalizma že jasno kazali. Vsaj do nadaljnjega je za evropskega bralca ali bralko Applov popis izginjanja darvinizma iz šolskih kurikulumov v vrsti ameriških zveznih držav v prid prodoru kreacionizma tako rekoč šokanten. Vendar pa avtor pri tem s hladno glavo analizira zgodovinske, socialne in institucionalne okoliščine tega regresivnega pojava. Zlasti v drugem poglavju se seznanimo s podrobnejšo razpravo o povezavah med konservativnimi (verskimi) gibanji, politiko in kapitalskimi agensi, pri čemer avtor pokaže na kopičenje sovraštva do javne (sekularne) šole v teh gibanjih. Naj pripomnim, da se v tem delu knjige lahko poučimo ne samo o problemih vzgoje in izobraževanja, ampak tudi o konkretnih dogajanjih v zvezi s cerkvami, religijskimi in konservativnimi gibanji ter o poglavitnih

ideologij ter voditeljih fundamentalističnih gibanj v ZDA. Ta del knjige se zaključuje z zanimivo Applovo razpravo o »kulturni politiki šolanja na domu«. V tem kontekstu avtor razgrne dileme, nasprotja in dinamiko med pojmom zasebnega in javnega.

Za zainteresirane bralce in bralke so zelo zanimivi tudi še trije sestavni deli knjige. Najprej lahko preberemo besedilo Applovega nagovora senatorjem ljubljanske univerze, v katerem je kajpak največ pozornosti namenil procesom spreminjanja visokošolskega izobraževanja. Sledi obsežni intervju, v katerem je bil glavni izpraševalec Janez Krek, nekaj vprašanj pa so postavili tudi drugi udeleženci srečanja z Applom na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Iz tega pogovora, poleg Applovih osvetljevanj njegovih poglobitnih konceptov in stališč, lahko razberemo, kako vse je ta kritični mislec edukacije povezan s slovenskim prostorom. Spremnje besede Applovega dolgoletnega sodelavca Luisa Armanda Gandina vsekakor ne kaže izpustiti pri branju te knjige, za katero lahko upamo, da bo med slovenskimi teoretiki, učitelji in študenti utrdila emancipatorično misel o vzgoji in izobraževanju.

Darko Štrajn

Povzetki/Abstracts

Darko Štrajn

Šestdeseta leta dvajsetega stoletja in izobraževanje

Še neizdelani, nedokončani, neverificirani zgodovinski spomin na šestdeseta leta 20. stoletja, v katerih se je po Badiouju primeril tudi zadnji prelomni dogodek v novejši zgodovini, vsebuje evidence o zahtevah po spremembah v izobraževanju. Pogled na ta del dogajanj šestdesetih in sedemdesetih let, tako kot pogled na zapletene politične, kulturne in družbene dogodke časa, zastirajo »kultne« dekontekstualizirane medijske podobe hipijevskega gibanja, rock glasbenih dogodkov in fantazmatskih pripovedi o srečni generaciji. Petdeseta obletnica emblematičnega leta 1968 pa lahko služi kot signal za novo dekonstrukcijo nedvomno prelomnega obdobja in njegovih družbenih učinkov. V tem širokem okviru se postavljajo vprašanja v zvezi z izobraževanjem na vseh ravneh, pri čemer so bile številne pobude za novo vlogo izobraževanja iz šestdesetih in sedemdesetih let kasneje dejansko zatrte ali cenzurirane – zlasti po tem, ko se je uveljavila neoliberalno neokonservativna preobrazba globalnega sistema. Reforma visokega šolstva v ZDA in v Evropi je v šestdesetih in sedemdesetih letih bila bojno polje, v katerem sta se postavili druga proti drugi – po Habermasovi interpretaciji – tehnokratska in humanistična paradigma. Čeprav se je večina konfliktov v polju izobraževanja odvijala na univerzah, pa so nastajale mnoge nove izobraževalne ideje za demokratično, svobodno in dostopno učenje na vseh ravneh. Tako vedno znova vznikajo iz pozabe imena izobraževalnih gurujev tistega časa kot, denimo, Illicha, Freireja in drugih. Danes je sicer mogoče zanesljivo reči, da

so bile nasledek pretresov pred petdesetimi leti preobrazbe družboslovja in humanistike, ki so bile povezane s socialnimi gibanji, kot so feminizem, okoljske pobude ter prakse alternativnih življenjskih slogov, oblikovale pa so se tudi nove oblike »tradicionalnih« razrednih konfliktov. V tem članku glede na ta kontekst obravnavam kritične refleksije časa in njegovih domnevnih emancipacijskih učinkov po koncu intenzivnih dogajanj, zanimajo me predvsem Lascheve kritike na eni strani pomanjkljivih revolucionarnih konceptov in že vidnih nasprotnih reakcij institucionalnih agensov, ki so se kazale že pred odkritim prodorom neoliberalizma.

Ključne besede: reforma, šestdeseta leta, univerza, šola, neoliberalizem

Sixties of the twentieth century and education

The still unfinished, unspecified historical memory of the sixties of the 20th century, in which, according to Badiou, also the last breakthrough event in recent history was recorded, contains the evidence of the demands for changes in education. A look at this part of the events of the sixties and seventies, like a view of the complex political, cultural and social events of the times, is obscured by the decontextualized media "cult" images of hippie movement, rock musical events and phantasmatic narratives about the happy generation. The fiftieth anniversary of the emblematic year of 1968 can serve as a signal for a new deconstruction of the undoubtedly breakthrough period and its social effects. In this wider context, questions are raised regarding education at all levels, since many initiatives for the new role of education from the 1960s and 1970s were actually repressed or censored – especially after the neoliberal, neoconservative transformation of the global system has been established. The reform of higher education in the United States and in Europe in the 1960s and 1970s was a "battlefield", in which stood up against each other the technocratic and humanist paradigm, according to Habermasian interpretation. Although most of the conflicts in the field of education took place at universities, many new educational ideas were created for democratic, free and accessible learning at all levels. Therefore, always anew the names of the educational gurus of that time, such as Illich, Freire, and others, come back from the oblivion. Today it is possible to say with certainty that the consequences of the disruptions of fifty years ago were the transformations of social sciences and humanities, which were associated with social movements such as feminism, environmental initiatives, the practice of alternative lifestyles, and new forms of "traditional" class conflicts. In this article in this context, I consider critical reflections of time and its supposed emancipatory effects after the end of intense events. In particular, I am interested in Lasch's criticism on the one hand of deficient "revolutionary" concepts and the

already visible opposing reactions of institutional agents, which appeared even before the breakthrough of neoliberalism, on the other hand.

Keywords: reform, sixties, university, school, neoliberalism

Urška Štremfel

Zgodnje opuščanje izobraževanja kot sodoben javnopolitični problem

V središču članka je edukacijsko in politološko znanstveno relevanten razmislek o tem, da nevtralni javnopolitični problemi ne obstajajo in da so le-ti vedno družbeno in politično pogojeni. Pri tem novo obliko vladavine (problemov) v Evropski uniji na področju izobraževalnih politik umeščamo v teoretske razprave o t. i. zapletenih javnopolitičnih problemih (Rittel & Webber, 1973). Teoretska izhodišča osvetlimo na primeru zgodnjega opuščanja izobraževanja kot javnopolitičnega problema, ki je že dve desetletji visoko na javnopolitični agendi EU. Upoštevač izsledke analize teoretskih izhodišč ter formalnih javnopolitičnih in drugih dokumentov EU članek zgodnje opuščanje izobraževanja predstavi kot sodoben javnopolitični problem, za katerega je značilna mednarodna javnopolitična promocija njegovih specifičnih (neoliberalno osnovanih) rešitev v nacionalnih kontekstih držav članic. Navedeni uvidi niso le znanstveno relevantni, temveč so ključni tudi za ohranitev suverenosti nacionalnega izobraževalnega sistema v prihodnosti.

Ključne besede: vladavina javnopolitičnih problemov, zgodnje opuščanje izobraževanja, EU, zapleteni javnopolitični problemi

Early school leaving as contemporary public policy problem

The focus of the article is education and political science relevant consideration that neutral public policy problems do not exist and that they are always socially and politically constructed. In that framework, article discusses the new form of governance (of problems) in the European Union in the field of education policies from theoretical perspective of so-called wicked problems (Rittel & Webber, 1973). Theoretical starting points are highlighted with the case of early school leaving as a public policy problem, which has been high on the EU's public policy agenda for almost two decades. Based on the results of the analysis of theoretical considerations and formal public policy and other EU documents, the article presents early school leaving as a contemporary public policy problem characterized by an international public-policy promotion of its specific (neoliberal-based) solutions in the national contexts of the EU member states.

These insights are not only scientifically relevant but crucial to preserving the sovereignty of the national education system.

Key words: governance of problems, early school leaving, EU, wicked problems

Igor Bijuklič

Družbeni inženiring, znanstveni management in ideje o upravljanju komunikacije

Z zatonom doktrine »*laissez-faire*« ideja o »nevidni roki« ne učinkuje več kot »skupnostna« vez, ki naj bi na trgu samodejno harmonizirala zasebna stremjenja in interese. Razpad skupnostnih načinov življenja in vezi je pomenil tudi razpad izkustvenih možnosti, ki so bile »predznanstvene« in kot take niso več ustrezale zahtevam, ki jih je postavljala industrijska nacija. Zato so reformistična prizadevanja te dobe usmerjena k iskanju novih univerzalnih principov, s katerimi bi postalo mogoče načrtovanje družbenih razmerij in procesov na znanstvenih osnovah, kot inženirsko administriranje celote (*visible hand*). Članek obravnava nekatere temeljne vidike družbenega inženiringa kot paradigme, v kateri postaneta kontrola človeških dejavnosti in tehnizacija medčloveških razmerij razumljena kot pogoj učinkovitega potekanja družbenih procesov in splošnega blagostanja. Na ozadju teh argumentacij bom izpostavil tista mesta, ki so nudila podlago za prve formulacije o sistematičnem upravljanju komuniciranja.

Ključne besede: družbeni inženiring, znanstveni management, družbene znanosti, komunikacija, manipulacija

Social engineering, scientific management and the ideas about communication management

With the decline of the "*laissez-faire*" doctrine the idea of the "invisible hand" ceased to function as a primary "community" bond that would automatically harmonize private interests on the market. The collapse of community life brought also the disintegration of existing experiential possibilities that were "pre-scientific" and as such did no longer correspond to the requirements set by the industrial nation. Therefore, the reformist efforts of this era were focused towards finding new universal principles that would make possible the planning of social relations and processes on scientific bases, as an engineering administration of the whole (*visible hand*). The article deals with some basic aspects of social engineering as a paradigm in which control of human activities and the technique of human relations become understood as a condition for the

effective functioning of social processes and general prosperity. On the background of these arguments, I will highlight those points that provided the basis for the first formulation of a systematic communication management.

Key words: social engineering, scientific management, social sciences, communication, manipulation

Ana Mladenović

Konceptualiziranje postfeminizma: čezčasovna interakcija kot most med zgodovino in etiko.

V zadnjem času smo priča pestrim razpravam o postfeminizmu. Obstaja vrsta različnih definicij tega koncepta, pri čemer je ključna dilema to, ali bi postfeminizem definirali kot nadaljevanje feminizma ali pa bi ga razumeli kot prelomnico v feministični zgodovini. Ne glede na definicijo pa lahko v polju edukacije opazimo določene postfeministične trende. Le-ti širijo ideje o ženski moči in uspehu, spregledajo pa načine delovanja spolne dinamike v vsakdanjih dejavnostih v razredih (glej Ringrose, 2013; Skelton in Francis, 2009). To je eden izmed razlogov, zakaj je postfeminizem treba razumeti kot objekt kritične feministične analize (Gill in Scharff, 2011). Zgodovinski pogled nam omogoča izhodišče za raziskovanje sprememb v feministični misli, vendar menimo, da feministične zgodovine ne gre analizirati izključno kot premočrtnega razvoja evulucijskih faz. Pozornost moramo namreč nameniti feminističnim vsebinam, ključnim vrednotam in etiki. To lahko zagotovimo skozi uporabo koncepta »čezčasovne interakcije« (*transtemporal interaction*), ki je zaznamovan z refleksijo feminističnega dela iz preteklosti, sedanjosti in celo prihodnosti. Vanj se tesno vpleta feministična etika, še posebej ideje, kot so sodelovanje, solidarnost in generativnost. Z uporabo koncepta čezčasovne interakcije smo lahko hkrati pozorni na feministično zgodovino, a neomejeni z njeno časovno dimenzijo. V tem smislu postfeminizem ni niti nadaljevanje feminizma, niti zgodovinska prelomnica v njem, pač pa ga lahko razumemo kot ideologijo z zaskrbljujočimi temelji. V prispevku bomo izpostavili nekatere problematične posledice postfeminizma v polju edukacije. Najbolj vprašljiva je postfeministična naklonjenost pripisovanju novih, pozitivnih pomenov določenim praksam, ki so bile v obdobju drugega vala feminizma vzpostavljene kot patriarhalne. Čezčasovna interakcija pa lahko ravno skozi kritično obravnavo postfeminizma razkrije tudi možnost za njegovo rekonceptualizacijo kot ideje, ki pretresa naša prepričanja o preteklosti, sedanjosti in prihodnosti feminističnih posegov v edukacijo.

Ključne besede: postfeminizem, časovnost, feministična zgodovina, feministična etika, čezčasovna interakcija, edukacija

Conceptualising postfeminism: Transtemporal interaction as a bridge between history and ethics

The last few years have witnessed a lively debate about postfeminism. There are numerous definitions of the concept, but the main dilemma seems to be whether to define it as a continuation of feminism or a historical break with it. Regardless of the definition, certain postfeminist trends can be observed in the field of education, promoting notions about female power and success, while overlooking the ways in which gender dynamics inform everyday practices in classrooms (see Ringrose, 2013; Skelton and Francis, 2009). This is one reason why postfeminism must be addressed as an object of critical feminist analysis (Gill and Scharff, 2011). A historical outlook allows us to explore the transformations of feminist thought, but this paper argues that the feminist history should not be analysed exclusively as a linear progression of evolutionary phases, rather that focus must be directed towards the feminist substance, core values and ethics. One way this could be done is by employing the concept of transtemporal interaction, defined by a constant need to reflect upon the work of feminists from both past and present and even yet to come. It encompasses the notions of feminist ethics, namely cooperation, solidarity and generativity, allowing us to take feminist history into account but not to be limited by its temporality. In this regard, postfeminism is neither a continuation of feminism nor a historical break with it, but rather an ideology with troubling foundations. This paper will observe some of the problematic implications of postfeminism in the field of education. Most alarming is the postfeminist inclination to ascribe new, positive meanings to the practices established as patriarchal in the Second Wave. However, transtemporal interaction can also reveal the potential to reconceptualise postfeminism as a notion that troubles our ideas about the past, present and future of feminist engagements with education.

Key words: postfeminism, temporality, feminist history, feminist ethics, transtemporal interaction, education

Valerija Vendramin

Zvezdnice, opolnomočenje, potrošništvo #FeminizemZaOtroke

Glavni namen prispevka je identificirati nekatere najbolj prepoznavne momente, ki vplivajo na definiranje feminizma v sedanjem trenutku, raziskati tako feministične kot tudi postfeministične tematike, ki jih vsebujejo, in razmišljati o vplivu na otroke in mladostnike oziroma mladostnice. Zdi se, da sta v ospredju dve medsebojno povezani sidrišči: 1) zvezdnice kot feministke in 2) potrošništvo. Kar zadeva prvo točko: neodvisnost in individualni uspeh postavlja ženske/dekleta v izrazito postfeministični sentiment, ko se javno zavezujejo in promovirajo, ne ravno neproblematično, feministično stvar (Rivers, 2017). Kar zadeva drugo točko: specifične podobe ženskosti/dekliškosti so oglaševane v medijih na tak način, da ni le dekliskost zavita v novo embalažo, pač pa tudi sam feminizem, in to tako, da so ženske/dekleta spodbujene, da zamenjajo politično moč za nakupovalno moč (Becker in sod., 2016). Ni še čisto jasno, če se bodo ti specifični kulturni momenti povezali (in kako) z zgodovino modernega feminizma, a avtorica meni, da je ta kooptacija in depolitizacija feminizma nadvse problematična in da bi si bilo treba feminizem spet »prisvojiti« kot transformativno politiko, ki bo dekletom in fantom lahko poslala »drugačno« sporočilo.

Ključne besede: postfeminizem, zvezdnice, individualizem, potrošništvo, otroci

Celebrities, Empowerment, Consumerism #FeminismForChildren

The main goal of the article is to identify some of the most prominent moments that help define feminism at the present moment, to explore both the feminist and post-feminist thematics they contain and to reflect on their influence on children and young adults. It seems that there are two interconnected anchor-points at the forefront: (1) celebrities-as-feminists and (2) consumerism. As to the first: independence and individual success aligns women/girls with a distinctly postfeminist sentiment, to publicly embracing and promoting, if not entirely unproblematically, a feminist cause (Rivers, 2017). As to the second: specific images of womanhood/girlhood are being marketed through the media which causes repackaging of not only girlhood but also feminism itself in a way that encourages women/girls to exchange political power for purchasing power (Becker et al., 2016). It remains to be seen if this specific cultural moments will be tied (and how) to the history of modern feminism, however, the author's

point of view is that this co-optation and de-politicization of feminism is highly problematic and that feminism should be reclaimed as a transformative politics, together with sending “different” message about it to girls and boys.

Key words: postfeminism, celebrities, individualism, consumerism, children

Igor Ž. Žagar

Med napakami v argumentiranju in še več napakami v argumentiranju?

Po prelomnem delu C. L. Hamblina *Fallacies* iz leta 1970, v katerem avtor reinterpreтира to, kar je bilo od Aristotela naprej znano kot »napake v sklepanju« ali »slabi argument (*On Sophistical Refutations*), se je raziskovanje napak v sklepanju razcvetelo v odkrivanje novih in novih vidikov ter konceptualizacije tega, kaj bi morali šteti za napako v sklepanju in argumentaciji in zakaj bi morali posamezno vrsto sklepanja sploh šteti za napačno (Woods and Walton, 1989, van Eemeren and Grootendorst, 1992, itd.). Ta prispevek obravnava eno samo temeljno vprašanje (tako epistemološko kot tudi metodološko): Ko kot filozofi, sociologi, diskurzivni analitiki itd. zaznamo nekaj, kar bi lahko opisali kot napako v sklepanju in argumentaciji, na kakšni konceptualni osnovi se odločimo, ali gre za napako ali ne? Mar nismo prisiljeni v »napake v sklepanju« (ali celo k njihovi uporabi?) vsakič, ko govorimo o drugih ljudeh, njihovih stališčih ali njihovem delu? Za podrobno predstavitev teh stališč bom uporabil konceptualna stališča iz Austinovih in Hamblinovih del ter primere iz številnih spletnih virov.

Ključne besede: Austin, argumentacija, kritična diskurzivna analiza, napake v sklepanju in argumentaciji, Hamblin, pragmatika, retorika

Between Fallacies and More Fallacies?

After C. L. Hamblin's ground-breaking work *Fallacies* (1970), re-interpreting what used to be known as “mistakes in reasoning” or “bad arguments” since Aristotle (*On Sophistical Refutations*), the study of fallacies started to bloom, coming up with ever new perspectives and conceptualizations of what should count as a mistake in reasoning and argumentation, and why a certain kind of reasoning should at all be considered a mistake (Woods and Walton, 1989, van Eemeren and Grootendorst, 1992, etc.). This paper will be concerned with one basic question (epistemological as well as methodological): when we (philosophers, sociologists, discourse analysts, ...) detect something that could be described as a fallacy,

on what conceptual grounds do we decide whether it is a fallacy or not? Aren't we forced to commit (or even use?) "fallacies" whenever we talk about other people, their views, or their work? Conceptual viewpoints from Austin's and Hamblin's work, as well as examples from numerous online sources will be used to extensively illustrate this point.

Key words: Austin, argumentation, critical discourse analysis, fallacies, Hamblin, pragmatics, rhetoric

Janja Žmavc

Quot linguas calles ... nekaj opomb k raznojezični perspektivi v vzgoji in izobraževanju

V prispevku skozi (retorično) analizo projekta *Jeziki štejejo* predstavljamo nekatera izhodišča za premislek o vlogi in pomenu razvijanja raznojezične in raznokulturne zmožnosti v sodobni vzgoji in izobraževanju. Pokazati bomo skušali, kako živa in živahna, a tudi plodna je lahko problemska razprava v okviru projektnih ciljev, ki izhaja iz percepcije učnega okolja kot večjezikovne in večkulturne skupnosti, v kateri potekajo kompleksne interakcije med jeziki in njihovimi govorci. Te so sicer lahko skladne z veljavnimi dokumenti s področja vzgoje in izobraževanja, a niso vedno vzajemne in demokratične. V prizadevanju za oblikovanje modela, ki bi omogočal uspešno vzpostavljanje in ohranjanje vsem in vsakršnim jezikom naklonjenih učnih okolij, se tudi v kompleksni dinamiki projekta *Jeziki štejejo* kot temeljno pokaže spoznanje, da je razvijanje raznojezične in raznokulturne zmožnosti tudi v raziskovalni praksi (trajen?) proces, ki iskanje skupnega potenciala za izboljševanje pedagoških praks lahko najde le v vzpostavitvi dialoga z »drugim«.

Ključne besede: raznojezičnost, retorika, učni jeziki, jeziki v šoli, vzgoja in izobraževanje

Quot linguas calles ... some remarks on plurilingual perspective in education

In the paper, we present a rhetorical perspective on the project *Languages Matter* in order to point out the importance of developing plurilingual and pluricultural competence in contemporary education. We will try to show how alive and vibrant, but also a fruitful discussion can be within the project goals that stems from the perception of the learning environment as a multilingual and multicultural community in which complex interactions between languages and their speakers are underway. These may well be in line with current documents in the field of education, but they are not always reciprocal and democratic. In an effort to create a

model that would enable the successful establishment and maintenance of all and any language-friendly learning environments, it becomes evident that the development of plurilingual and pluricultural competences is a permanent process (in research practice as well), which can find a common potential for improving pedagogical practices in the establishment of a dialogue with the “other”.

Key words: plurilingualism, rhetorics, languages of schooling, languages in education, education

Maša Vidmar, Manja Veldin, Maja Škrubej Novak in Lucie Milent

Ključni izzivi pri obravnavi avtizma v predšolski vzgoji – primer Slovenije

Predšolska vzgoja in varstvo imata velik potencial pri podpori otrokovega razvoja (EC, 2012), še toliko bolj pa pri najbolj prikrajšanih, vključujoč otroke na spektru avtističnih motenj. Vendar pa so ti otroci v predšolski vzgoji in varstvu manj zastopani, saj jim ta okolja niso prilagojena v zadostni meri (EC, 2013). Evropski projekt »Zgodnja pozornost inkluziji otrok z motnjami avtističnega spektra v predšolsko vzgojo in varstvo« (ETTECEC) naslavlja prav to področje. Cilj projekta je izboljšati sisteme predšolske vzgoje in varstva v partnerskih regijah in spodbuditi vključevanje vseh otrok, in sicer tako, da bomo v projektu razvili in implementirali inovativni didaktični spletni trening za vzgojitelje. Prvi korak v tem procesu je identifikacija realnih življenjskih situacij v vrtcih, v katerih so vključeni otroci z motnjami na avtističnem spektru (MAS). Namen tega članka je predstaviti realne situacije v Sloveniji na primeru dveh vrtcev, opredeliti ključne izzive in predlagati rešitve (npr. trening kompetenc). V Sloveniji so bile realne življenjske situacije zbrane preko opazovanj v dveh vrtcih. V vsakem vrtcu smo opazovali dve skupini (z uporabo opazovalne sheme) in opravili strukturirane intervjuje z vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev, z otroci z MAS in njihovimi starši. V rezultatih predstavljamo nekatere izzive pri izvajanju inkluzivne paradigme v predšolski vzgoji in varstvu v Sloveniji. Po eni strani vzgojitelji na splošno niso usposobljeni za prepoznavanje znakov MAS ali za pomoč otroku z MAS (niso opremljeni s strategijami poučevanja otroka z MAS oziroma dela z otroki z MAS); po drugi strani pa so nekateri, ki poseduje potrebna znanja in kompetence. Vsi vzgojitelji se čutijo preobremenjeni z različnimi posebnimi potrebami otrok, s katerimi se soočajo pri svojem delu. V zaključku predlagamo nekaj smernic za usposabljanje vzgojiteljev.

Ključne besede: motnje avtističnega spektra, predšolska vzgoja in varstvo, opazovanja, vzgojitelji(-ce), realne življenjske situacije

Key challenges in addressing autism in preschool education – a case study in Slovenia

Early childhood education and care (ECEC) has a potential to support child's development (EC, 2012), even more so for the most disadvantaged children, including those on the autism spectrum. However, these children tend to be less represented in ECEC due to the lack of adapted settings (EC, 2013). The European project Early Attention for the Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders in Early Childhood Education and Care Systems (ETTECEC) addresses this issue. It aims to improve the ECEC systems in the partner regions, making them inclusive for all children (by developing and implementing an innovative didactic online course for preschool teachers). The first step in this process is identification of real-life classroom situations in preschools that have children with autism spectrum disorders (ASD) enrolled. The aim of this article is to present the real-life situations in Slovenia based on case study of two preschools, identify the key challenges and propose solutions (e.g. training of competences). In Slovenia, real-life situations were collected via observations in two preschools. In each preschool, we observed two groups (using an observational scheme) and conducted structured interviews with teachers and assistant teachers, children with ASD and their parents. The results show some of the challenges in implementing the inclusion paradigm in ECEC in Slovenia. On one hand, teachers are generally not trained in recognizing signs of ASD or how to help a child with ASD (not equipped with strategies of teaching a child with ASD); on the other hand, a few of them possess the necessary knowledge and competences. All teachers feel overwhelmed with many different special needs that they need to attend to. Some guidelines for teacher training are proposed. *Keywords:* autism spectrum disorders, ECEC, observations, pre-school teachers, real-life situations

Karmen Osterc Kokotovič

Vključenost staršev v šolanje otroka in uporaba psihoaktivnih snovi pri mladostnikih

Vključenost staršev v otrokovo šolanje lahko izboljša otrokove učne dosežke tako, da zmanjšuje otrokove vedenjske težave, ki bi lahko ovirale proces učenja. Nadalje raziskave potrjujejo, da segajo začetki prvih poskusov psihoaktivnih snovi prav v obdobje mladostništva. Obdobje mladostništva je obdobje, v katerem posameznik postavlja temelje, na katerih bo temeljila njegova odraslost, in izhodišča za njegovo nadaljnje življenje. To je tudi čas, ko se začnejo mladostniki intenzivneje soočati z zahtevami

v šoli na eni strani ter vrstniškimi izzivi na drugi. Na teh izhodiščih temelji naše raziskovanje povezanosti med vključenostjo staršev v šolanje otroka in mladostnikovo uporabo psihoaktivnih snovi. V prispevku predstavljamo empirično raziskavo, ki smo jo izvedli na velikem neslučajnostnem vzorcu učencev 9. razreda osnovnih šol in dijakov 2. letnika srednjih šol v Mariboru. Ugotavljali smo povezanost med vključenostjo staršev v šolanje otroka in mladostnikovo uporabo po različnih vrst psihoaktivnih snovi, starostjo prvih poskusov psihoaktivnih snovi in pogostostjo uporabe psihoaktivnih snovi. Rezultati raziskave so pokazali, da obstaja pozitivna povezanost med vključenostjo staršev v šolanje mladostnikov in starostjo mladostnikov pri prvih poskusih psihoaktivnih snov ter negativna povezanost med vključenostjo staršev v šolanje mladostnikov in številom poskusov različnih vrst psihoaktivnih snovi ter pogostostjo uporabe psihoaktivnih snovi.

Ključne besede: družina, mladostnik, vključenost staršev v šolanje otrok, psihoaktivne snovi

Parental involvement in child's schooling and psychoactive substance use among adolescents

Numerous studies have shown that the involvement of parents in the schooling of their children can improve the child's learning achievements in a way that reduces the child's behavioural problems which could hinder the learning process. Further research confirms that the first attempts of using psychoactive substances begin in the adolescence. Adolescence is a period in which the youngster lays the foundations which are the basis for adulthood as well as the starting point of one's further life. This is also the time when adolescents begin to deal intensively with school requirements on the one side and peer challenges on the other. Our research is based on the connection between the parental involvement in child's schooling and the adolescent's consumption of psychoactive substances. The paper presents empirical research which was conducted on a large uncoincidental sample of 9th grade pupils of primary schools and 2nd year students of secondary schools in Maribor. We determined the relationship between parental involvement in child's schooling and the various types of psychoactive substances used by adolescents, the age of the first experimentation of psychoactive substances and the frequency of use. Moreover, the results have shown positive connection between parental involvement in child's schooling and the age of first attempts of psychoactive substance, and negative connection between parental involvement in child's schooling and the number of different kinds of psychoactive substances they've tried as well as the frequency of consumption.

Key words: family, adolescent, parental involvement in child's schooling, psychoactive substances

Maja Hmelak in Andreja Oprešnik

Odraščanje v potrošniški družbi

– potrošniška socializacija in vpliv oglaševanja na otroke

Potrošniška socializacija je del splošnega socializacijskega procesa ter predstavlja nujen in neizogiben proces. V tem procesu otroci pridobijo znanje, spretnosti in stališča v zvezi s potrošniškim vedenjem. Opozoriti je treba, da je medtem, ko so starši agensi primarne socializacije otrok, učenje potrošniških vedenjskih vzorcev pogosto posledica vplivov mnogih drugih oseb in predmetov, predvsem televizije. Oglaševalci to s pridom izkoriščajo, saj se zavedajo, da so otroci ranljiva skupina, ker jim primanjkuje znanja in izkušenj, ter tako preko njih vplivajo na nakupne odločitve celotne družine.

Ključne besede: oglaševanje, otrok, potrošniška socializacija.

Growing up in a consumer society

– consumer socialization and the influence of advertising on children

Consumer socialization is a part of the general socialization process and represents a necessary and inevitable process. In this process, children acquire knowledge, skills and attitudes relating to the consumer behavior. It should be noted, that while the parents are the primary agents of socialization of children, learning of consumer behavior is often influenced by many other people and objects, especially television. Advertisers are aware that children are a vulnerable group because of their lack of knowledge and experience, and that they influence the purchase decisions of the whole family.

Key words: advertising, child, consumer socialization.

Mitja Sardoč

Radikalizacija in nasilni ekstremizem: teorije, politike in koncepti

Problematika radikalizacije in nasilnega ekstremizma predstavlja enega od najpomembnejših izzivov sodobnih pluralnih družb. Razpetost med zagotavljanjem varnosti in stabilnosti na eni strani ter spoštovanje temeljnih pravic in svoboščin posameznikov na drugi razkriva namreč številne napeitosti in dileme, ob katere trčijo tako snovalci politik kot tudi strokovnjaki in pedagoški delavci. Zadeva je toliko bolj problematična, saj brutalnost

terorističnih napadov ter njihova vse višja frekvenca odpirata prostor t. i. »moralni paniki«, ki spodbuja polarizacijo družbe ter s tem povezano konfliktno različnost. Na širšem vsebinskem področju vzgoje in izobraževanja je problematika radikalizacije in nasilnega ekstremizma v ospredje znova postavila zagotavljanje skupnih načel in temeljnih vrednot ter na novo zastavila vprašanje sprejemanja in spoštovanja različnosti ter s tem povezano problematiko strpnosti. Pričujoči prispevek prinaša analizo posameznih razsežnosti problematike radikalizacije in nasilnega ekstremizma. Uvodni del identificira osnovne probleme in izzive, ki jih odpirata problematika radikalizacije in nasilnega ekstremizma. Osrednji del podrobneje predstavi najpomembnejše teme, ki jih odpira razpetost med zagotavljanjem varnosti in stabilnosti ter spoštovanjem temeljnih pravic in svoboščin posameznikov. Sklepni del opozori na premestitev poudarka v razumevanju procesa radikalizacije ter na nekatere izmed zapostavljenih ali celo spregledanih razsežnosti problematike radikalizacije in nasilnega ekstremizma. *Ključne besede:* radikalizacija, nasilni ekstremizem, terorizem, državljanska vzgoja

Radicalization and Violent Extremism: Theories, Policies and Concepts

Radicalization and violent extremism are one of the most important challenges of modern plurally diverse societies. The gap between ensuring security and stability on the one hand and respecting the fundamental rights and freedoms of individuals on the other raises a number of tensions and dilemmas for scholars, policy makers as well as educators in their everyday educational environment. At the same time, the brutality of terrorist attacks and their frequency open the space to 'moral panic' which promotes the polarization of society and the associated phenomenon of conflicting diversity. Moreover, radicalization and violent extremism have once again brought to the forefront the importance of common principles and fundamental values as well as the questions associated with diversity and tolerance in general. This paper examines some of the most important problems and challenges related to radicalization and violent extremism. The introductory part contextualizes the problems and challenges raised by radicalization and violent extremism. The central part presents in detail some of the most important topics radicalization and violent extremism have brought to the forefront. The final part emphasizes the shift of emphasis in understanding the process of radicalization and identifies some of the neglected aspects of radicalization and violent extremism.

Key words: radicalization, violent extremism, terrorism, citizenship education

Avtorji/Authors

Igor Bijuklič

Doktorsko disertacijo je zaključil leta 2014 na temo zgodovine moderne propagande in PR tehnik. Sodeloval je v raziskovalnih projektih o zgodovini modernih antipolitičnih paradigem na Mirovnem inštitutu v Ljubljani: »Drucker in postsocializem« (2005–2006), »Kritična razmišljanja o managerski revoluciji« (2006–2008), »Trans-disciplinski pogled na Ameriko« (2010–2012). Od leta 2013 do 2015 je bil zaposlen kot raziskovalec v Centru za družbene in antropološke raziskave v izobraževanju na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Od leta 2015 dalje dela kot asistent z doktoratom na Fakulteti za management na Univerzi na Primorskem.

He finished his PhD thesis (2014) on history of modern propaganda and PR techniques. He participated as a research fellow in the following projects at the Peace Institute in Ljubljana concerning the history of modern antipolitical paradigms: »Drucker and Postsocialism« (2005–2006), »Critical Reflections on the Managerial Revolution« (2006–2008), »Trans-disciplinary view on America« (2010–2012). From 2013 to 2015, he was employed as a researcher at the Centre for Social and Anthropological Research in Education at the Educational Research Institute in Ljubljana. From 2015 on is working as a Ph.D. assistant at the Faculty of Management, University of Primorska.

Branka Čagran

Dr. Branka Čagran, 1961, Slovenija. Je zaposlena na Pedagoški Fakulteti v Mariboru kot redna profesorica za pedagoško metodologijo. Ima 30 let delovnih izkušenj. Pridobila jih je kot svetovalna delavka v osnovni in

srednji šoli ter svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše. Sedaj je visokošolska učiteljica in se tudi ukvarja z metodološkim svetovanjem visokošolskim učiteljem in drugim raziskovalcem. Pridobljene raziskovalne izkušnje so vezane na izvajanje eksperimentalnih in neeksperimentalnih pedagoških raziskav ter evalvacijo različnih nacionalnih in mednacionalnih projektov (gl. IZUM/Cobiss/Bibliografija 10631).

Dr. Branka Čagran, 1961, Slovenia. She is Professor of Pedagogical Methodology at the Faculty of Education in Maribor. She has 30 years of work experience in different fields of pedagogical education. She gained practical experience working as pedagogical counsellor in primary school, and also in the counselling center for young children, adolescents and parents. Presently, she is involved in advising university teachers and researchers on research methodology. She has gained her research experience from active participation in experimental and non-experimental pedagogical research, and in the evaluation of national and international school projects (see IZUM/Cobiss/Bibliographies 10631).

Maja Hmelak

Dr. Maja Hmelak je izredna profesorica za področje pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Na področju pedagoškega dela pozornost posveča teoriji vzgoje in predšolski pedagogiki ter različnim vidikom pedagoške komunikacije in sodelovanju staršev in vzgojiteljev. Na znanstvenem področju se raziskovalno ukvarja s preučevanjem celotnega zgodnjega otroštva kot tudi profesionalnim razvojem vzgojiteljev predšolskih otrok. Je avtorica in soavtorica znanstvenih člankov, delov znanstvenih in strokovnih monografij, strokovnih člankov, recenzij. Ob tem se še posebej osredotoča na področja komunikacije, sodelovanja, stresa, konfliktov, kompetenc, tabu tem, (tiskanim) medijem, medgeneracijskemu in medkulturnemu povezovanja ter kakovosti.

Dr. Maja Hmelak is an associate professor of pedagogy at the Faculty of Education, University of Maribor. In the field of pedagogical work, she devotes attention to the theory of education and preschool pedagogy, as well as to various aspects of pedagogical communication and cooperation between parents and educators. In the scientific field, the research is concerned with the study of the entire early childhood, as well as the professional development of preschool teachers. She is the author and co-author of scientific monographs, scientific articles, parts of scientific and expert monographs, expert articles, reviews. In particular, it focuses on the areas of communication, cooperation, stress, conflicts, competences, taboo theme, (printed) media, intergenerational and intercultural connectivity and quality.

Lucie Milcent

Lucie Milcent je svetovalka na EU projektih, s poudarkom na področjih izobraževanja, inkluzije in trajnosti. Magistrirala je na univerzi Bretagne Sud v Franciji, na področju aplikativnih tujih jezikov, kjer se je specializirala za upravljanje projektov EU (»Communication et Échanges Européens«). Trenutno sodeluje z več španskimi organizacijami, razvija in upravlja projekte na področju inkluzivnega izobraževanja (ETTECEC, Mi Hijo Y Yo, All Volunteers, Club Escafandra) in je vodja raziskovalnega projekta H₂O₂O na Univerzi Las Palmas de Gran Canaria.

Lucie Milcent is a consultant on EU funded projects, specialised in education, inclusion and sustainability. She holds a Master's degree in Applied Foreign Languages with a specialty on EU cooperation projects ("Communication et Échanges Européens"), from the Université Bretagne Sud in France. She now works with several Spanish organisations, developing and managing projects in the field of inclusive education (ETTECEC, Mi Hijo Y Yo; All Volunteers, Club Escafandra), and is a Project Manager for an H₂O₂O research project in the University of Las Palmas de Gran Canaria.

Ana Mladenović

Ana Mladenović je v aprilu 2015 zaključila magistrski študij sociologije, v sklopu katerega je vpisala modul Študiji spola in spolnosti. Od oktobra 2015 je zaposlena kot mlada raziskovalka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani, kjer pripravlja doktorsko disertacijo s področja edukacijskih ved in feministične teorije.

Ana Mladenović completed her Masters in Sociology with a focus on Gender and Sexuality Studies in April 2015. Since October 2015 she is an early stage researcher at the Educational Research Institute in Ljubljana, Slovenia, where she is writing her PhD dissertation in the field of education and feminist theory.

Andreja Oprešnik

Andreja Oprešnik je diplomirana sociologinja (UN) in profesorica pedagogike (UN) ter študentka druge bolonjske stopnje programa Pedagogika in Sociologija na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.

Andreja Oprešnik is a graduate sociologist (UN) and a teacher of pedagogy (UN) as well a student of the second Bologna level of the Pedagogy and Sociology program at the Faculty of Arts of the University of Maribor.

Karmen Osterc Kokotovič

Mag. Karmen Osterc Kokotovič je zaposlena na Nacionalnem inštitutu za javno zdravje. Ima delovne izkušnje na področju poučevanja in svetovalnega dela v osnovni in srednji šoli, največ delovnih izkušenj pa ima na področju preventivnega dela predvsem z mladimi uživalci psihoaktivnih snovi in njihovimi starši. Raziskovalno se je usmerila v proučevanje preventivnih dejavnikov v družini za nePOSEGANJE mladih po psihoaktivnih snoveh.

Mag. Karmen Osterc Kokotovič works at the National Institute of Public Health. She has work experience in the field of teaching and counseling in primary and secondary school, however most experience, she has in the field of preventive work, particularly with young users of psychoactive substances and their parents. Her research is focused on studying the preventive factors in the family for young not to interfere with psychoactive substances.

Mateja Pšunder

Dr. Mateja Pšunder je redna profesorica za pedagogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. Njeno znanstvenoraziskovalno delo je usmerjeno na področje vzgoje in izobraževanja, kjer pozornost namenja raziskovanju aktualnih pedagoških vprašanj kot so disciplinska problematika, nasilje, vzgojni pristopi, strategije in uporaba informacijsko komunikacijske tehnologije v izobraževanju.

Dr. Mateja Pšunder is currently Professor of Pedagogy at the University of Maribor. Her research work is focused on the area of education, where attention is paid to the research of current pedagogical issues such as disciplinary problems, violence, educational approaches, strategies and the use of ICT in education.

Mitja Sarđoč

Mitja Sarđoč (PhD) is a senior research associate at the Educational Research Institute in Ljubljana (Slovenia) where he is member of the 'Social Contract in the 21st Century' research programme. He is author of scholarly articles and editor of a number of journal special issues on citizenship education, multiculturalism, toleration, equality of opportunity and patriotism. He is Managing Editor of *Theory and Research in Education* [<http://tre.sagepub.com/>] and member of the editorial board of *Educational Philosophy and Theory* and the *Open Review of Educational Research*. He edited two books published by Wiley (*Citizenship, Inclusion and Democracy* and *Toleration, Respect and Recognition in Education*). He is also a contributing author to the *SAGE Encyclopedia of Educational*

Theory and Philosophy. He is editor-in-chief of *The Handbook of Patriotism* [<http://refworks.springer.com/Patriotism>] that is to be published by Springer in 2019.

Mitja Sardoč (PhD) je zaposlen kot raziskovalec na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani, kjer je član programske skupine 'Družbena pogodba v 21. stoletju'. Je avtor znanstvenih in strokovnih člankov s širšega področja vzgoje in izobraževanja ter urednik vrste tematskih številk domačih in tujih znanstvenih revij s področja državljanske vzgoje, multikulturalizma, enakih možnosti itn. Je glavni urednik revije *Theory and Research in Education*, odgovorni urednik revije *Šolsko polje* ter član uredniškega odbora revij *Educational Philosophy and Theory* ter *Open Review of Educational Research*. Je tudi urednik dveh zbornikov, ki sta izšli pri založbi Blackwell (*Citizenship, Inclusion and Democracy* ter *Tolerance, Respect and Recognition in Education*), avtor monografije *Multikulturalizem: pro et contra* ter soavtor monografije *Enake možnosti in družbena (ne)enakost v družbi znanja*. Je urednik publikacije *Handbook of Patriotism*, ki bo leta 2019 izšla pri založbi Springer.

Maja Škrubej Novak

Je diplomirala iz specialne in rehabilitacijske pedagogike ter se intenzivno izobraževala na področju motenj avtističnega spektra (MAS). Svojo poklicno pot je pričela na osnovi šoli, kjer je delala z otroki s posebnimi potrebami. Kasneje se je zaposlila na nevladni organizaciji Center društvo za avtizem, kjer je opravljala delo vodje izobraževanja. Razvila in vodila je program zgodnje intervencije za otroke z MAS. Svoje delo na področju MAS nadaljuje v okviru Svetovalnice za avtizem. Ima številne izkušnje pri delu s posamezniki z MAS ter z izobraževanjem staršev, skrbnikov in strokovnih delavcev o temah, specifičnih za MAS.

Maja Škrubej Novak has a bachelor's degree in Special Education and extensive training in Autism Spectrum disorder (ASD). She began her career in regular school setting, working with children with special needs. Later she continued her work as a consultant and educator at NGO Center for Autism in Slovenia. As Head of Education she developed and run an early intervention program for children with ASD. She continues her ASD focus at Svetovalnica za avtizem. She has an abundance of experience both working directly individuals with ASD as well as training parents, caregivers and educators on topics specific to ASD.

Darko Štrajn

Darko Štrajn je diplomiral iz filozofije in sociologije na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Od l. 1999 do 2014 je vodil raziskovalni

program na Pedagoškem inštitutu. Kot redni profesor predava o metodologiji humanističnih ved in o filmski teoriji na podiplomski šoli za humanistične študije (AMEU – ISH) v Ljubljani. Njegove raziskave obsegajo teme kot so izobraževanje in družbene spremembe, politika, estetika in mediji. Njegova zadnja knjiga pod naslovom *From Benjamin to the End of Cinema* (dostopna na spletu) je izšla l. 2017.

Darko Štrajn graduated in philosophy and sociology, Faculty of Arts – University in Ljubljana. He was heading the programme in educational research at the Educational Research Institute from 1999 to 2014. He is also the professor of philosophy, lecturing on methodology of humanities and film theory at the graduate School for Studies in Humanities (ISH) in Ljubljana. His research comprises topics such as education and social change, politics, aesthetics and media. His last book under the title *From Benjamin to the End of Cinema* (available on-line) was published in 2017.

Urška Štremfel

Je doktorica politoloških znanosti in znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu, pri svojem raziskovalnem delu pa sodeluje tudi v Centru za politološke raziskave na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Njen znanstvenoraziskovalni interes predstavlja evropsko sodelovanje na področju izobraževanja in njegov vpliv na nacionalni izobraževalni prostor. V tem okviru posebno pozornost namenja vlogi mednarodnih raziskav pri oblikovanju slovenske izobraževalne politike in izobraževalnih praks slovenskih šol ter razvoju na področjih temelječega izobraževanja.

Urška Štremfel, PhD, is a research fellow at the Educational Research Institute in Ljubljana and part-time research fellow at the Centre for Political Science Research at the Faculty of Social Sciences, University of Ljubljana. Her research interests include the European aspects of policy analysis, especially new modes of EU. In that framework she has devoted special attention to the role international comparative assessment studies play in development of Slovenian education policies and practices and the development of evidence-based education.

Valerija Vendramin

Je doktorica ženskih študij, zaposlena pa je kot višja znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Med njenimi interesnimi področji so edukacijske študije, ženske študije in feministična teorija ter kulturne študije (v tem okviru se ukvarja s problematiko, ki zadeva konceptualizacijo spolne razlike, kurikulum in feministične kritike znanosti oz. epistemološka vprašanja).

Valerija Vendramin, PhD in Women's Studies, is a senior research associate at the Educational Research Institute in Ljubljana. Among her current fields of interest are educational studies, women's studies and feminist theory, cultural studies (predominantly, but not exclusively, in connection to the issues concerning the conceptualization of sexual difference, curriculum and feminist critiques of science together with epistemological issues.).

Maša Vidmar

Je raziskovalka na Pedagoškem inštitutu (Ljubljana, Slovenija) in docentka psihologije na Univerzi v Mariboru. Raziskovalno delo, ki ga opravlja, se uvršča na področji pedagoške in razvojne psihologije. Njena strokovna znanja zajemajo predvsem socialne in čustvene vidike učenje in poučevanja, vključno z odnosno kompetenco in njenim merjenjem ter odnosom med socialnim vedenjem in učnimi dosežki. Njeni raziskovalni interesi segajo tudi na področje predšolske vzgoje. Trenutno je vključena v več nacionalnih in mednarodnih projektov. Redno objavlja članke, poglavja, knjige in predstavlja prispevke na konferencah.

Maša Vidmar is a researcher at the Educational Research Institute and a docent (assistant professor) of psychology at the University of Maribor. Her research work is grounded in educational and developmental psychology. Her expertise lay in social and emotional aspects of learning and teaching, including relational competence and its measurement, relations of social behaviour with academic achievement. Her research interests include also early childhood education and care. She is currently involved in several national and international projects. She regularly publishes journal articles, book chapters, books and conference papers.

Manja Veldin

Je raziskovalka na Pedagoškem inštitutu. Je univerzitetna diplomirana psihologinja in doktorska študentka eksperimentalne psihologije na Filozofski fakulteti. Sodelovala je s Centrom za psihodiagnostična sredstva, Svetovalnico Kameleon, v študiji »Kvaliteta življenja bolnikov po presaditvi ledvice« in slovenskemu projektu: Pojasnjevanje učinkovitosti reševanja problemov s področja trojne narave predstavitev naravoslovnih pojmov. Trenutno je aktivna na več EU projektih (HAND in HAND, BRAVEdu, ETTECEC).

Manja Veldin is a researcher at the Educational Research Institute. She holds a BA in Psychology and is a PhD candidate in Experimental psychology at the Faculty of arts. She used to cooperate with the Centre for Psycho-diagnostic Assessment, Chameleon consulting and participated

in the study “The quality of life of patients after kidney transplantation” and a Slovenian project: Explaining effective and efficient problem solving of the triplet relationship in science concepts representations. She is currently working on several EU projects (HAND in HAND, BRAVEdu, ETTECEC).

Igor Ž. Žagar

Igor Ž. Žagar je študiral filozofijo, sociologijo in lingvistiko na univerzah v Ljubljani, Parizu in Antwerpnu. Doktoriral je iz sociologije kulture na Univerzi v Ljubljani. Je redni profesor retorike in argumentacije (Univerza na Primorskem), znanstveni svetnik (predstojnik Centra za diskurzivne študije) na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani in trenutno tudi njegov direktor. Predaval je na univerzah v Belgiji, Združenih državah Amerike, Italiji, na Kitajskem, Tajvanu, Nizozemskem, v Združenem kraljestvu, Španiji, Rusiji, Romuniji in na Poljskem. Žagar se ukvarja predvsem s pragmatiko (teorija govornih dejanj, (kritična) analiza diskurza), filozofijo jezika, argumentacijo in retoriko. Je (so)avtor in (so)urednik petnajstih knjig in preko sto člankov.

Igor Ž. Žagar studied philosophy, sociology, and linguistics in Ljubljana, Paris, and Antwerp. He received his doctoral degree in Sociology of Culture from the University of Ljubljana. He is Professor of Rhetoric and Argumentation (University of Primorska), Senior Research Fellow (Head of the Centre for Discourse Studies) at the Educational Research Institute, Ljubljana, Slovenia, and currently also its director. He has lectured in Belgium, United States, Italy, China, Taiwan, United Kingdom, The Netherlands, Spain, Russia, Romania, Poland, and France. Žagar is especially interested in pragmatics (speech act theory, (critical) discourse analysis), philosophy of language, argumentation, and rhetoric. He is the (co)author and (co)editor of fifteen books, and more than a hundred articles.

Janja Žmavc

Janja Žmavc je izredna profesorica za jezikoslovje in kot višja znanstvena sodelavka zaposlena na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Področja njenega raziskovanja so: zgodovina retorike, retorična teorija in praksa, retorična sredstva prepričevanja (*ethos*, *pathos*, *logos*), argumentacija, teorija argumentacije, jezikovna pragmatika, didaktika klasičnih jezikov ter didaktika retorike. Je avtorica in soavtorica treh monografij in več člankov s področja retorike, argumentacije in jezikovne pragmatike ter soavtorica edinega slovenskega učbenika za pouk retorike v osnovni šoli pri nas. Kot predavateljica retorike in argumentacije vrsto let sodeluje s

slovenskimi univerzami ter na seminarjih *Retorika za učitelje retorike*, ki so namenjeni učiteljem obveznega izbirnega predmeta retorika.

Janja Žmavc is an associate professor in linguistics and works as a senior research associate at the Educational Research Institute in Ljubljana. Fields of her research are: history of classical rhetoric, rhetorical theory and practice, rhetorical means of persuasion (*ethos, pathos, logos*), argumentation, theory of argumentation, linguistic pragmatics, didactics of classical languages and didactics of rhetoric. She is an author and a co-author of three monographs and several papers from the field of rhetoric, argumentation and pragmatics and a co-author of the only Slovenian textbook for rhetoric lessons in the primary school. She has years of experience in lecturing rhetoric and argumentation at Slovenian universities as well as at the In-service teacher education for teachers of rhetoric.

Navodila avtorjem/-icam člankov v reviji *Šolsko polje*

Članek (praviloma v obsegu od 7000 do največ 10.000 besed) naj ima na začetku: 1) naslov ter ime in priimek avtorja/-ice; 2) povzetek v slovenskem in angleškem jeziku, do 300 do 350 besed; 3) ključne besede v slovenščini in angleščini (do 5); 4) kratko predstavitev avtorja/-ice (do 100 besed v slovenščini in angleščini), navedena naj bo tudi organizacija zaposlitve.

Prispevki naj bodo napisani v knjižni slovenščini ob upoštevanju veljavnega pravopisa, v nasprotnem primeru si uredništvo pridržuje pravico, da članka ne recenzira oziroma ga zavrne.

Če je prispevek že bil objavljen v kaki drugi reviji ali če čaka na objavo, je treba to izrecno navesti.

Prispevek naj ima dvojni medvrstični razmik, tip črk naj bo Times New Roman, velikost 12 pik (v opombah 10). Besedilo naj bo levo poravnano, strani pa zaporedno oštevilčene. Odstavki naj bodo ločeni s prazno vrstico.

Uporabiti je mogoče tri hierarhične nivoje podnaslovov, ki naj bodo oštevilčeni (uporabljajte izključno naveden slog, v prelomu bodo ravni ločene tipografsko): 1. – 1.1 – 1.1.1

Za poudarke uporabite izključno *ležeči* tisk (v primeru jezikoslovnih besedil, kjer so primeri praviloma v ležečem tisku, lahko za poudarke izjemoma uporabite polkrepki tisk). Ležeče pišete tudi besede v tujih jezikih. Raba drugih tipografskih rezov (podčrtano, velike male črke, krepko kurzivno ...) ni dovoljena. Ne uporabljajte dvojnih presledkov, prav tako ne uporabljajte preslednice za poravnavo besedila. Edina oblika odstavka, ki je dovoljena, je odstavek z levo poravnavo brez rabe tabulatorjev prve ali katerekoli druge vrstice v ostavku (ne uporabljajte sredinske, obojestranske ali desne poravnave odstavkov). Oglate oklepaje uporabljajte izključno za fonetične zapise oz. zapise izgovarjave. Tri pike so stične le, če označujejo prekinjeno besedilo... Pri nedokončani misli so tri pike nestične in nedeljive... Prosimo, da izključite funkcijo deljenja besed.

Sprotno opombe naj bodo samoštevilčene (številke so levostično za besedo ali ločilom – če besedi, na katero se opomba nanaša, sledi ločilo) in uvrščene na tekočo stran besedila.

Citati v besedilu naj bodo označeni z dvojnimi, citati znotraj citatov pa z enojnimi narekovaji. Izpuste iz citatov in prilagoditve označite s tropičjem znotraj posevnice /.../. Daljše citate (več kot 5 vrstic) izločite v samostojne odstavke, ki jih od ostalega besedila ločite z izpustom vrstice in umikom v desno. Vir citata označite v okroglem oklepaju na koncu citata: (Benjamin, 1974: str. 42). Če je avtor/-ica naveden/-a v sobesedilu, priimek lahko izpustite.

V besedilu označite najprimernejša mesta za *likovno opremo* (tabele, skice, grafikone itd.) po zgledu: [Tabela 1 približno tukaj]. Posamezne enote opreme priložite vsako v posebni datoteki (v .eps, .ai, .tif ali .jpg formatu, minimalna resolucija 300 dpi). Naslov tabele je nad tabelo, naslov grafa pa pod grafom. Prostor, ki ga oprema v prispevku zasede, se šteje v obseg besedila, bodisi kot 250 besed (pol strani) ali 500 besed (cela stran).

Na vir v besedilu se sklicujete takole: (Ducrot, 1988). Stran navedka navedite za dvojičjem: (Foucault, 1991: str. 57).

Če so trije avtorji/-ice navedenega dela, navedite vse tri: Bradbury, Boyle in Morse (2002), pri večjem številu pa izpišite le prvo ime: (Taylor et al., 1978).

Dela enega avtorja/-ice, ki so izšla istega leta, med seboj ločite z dodajanjem malih črk (a, b, c itn.), stično ob letnici izida: (Bourdieu, 1996a).

Dela različnih avtorjev/-ic, ki se vsa nanašajo na isto vsebino, naštejte po abecednem redu in jih ločite s podpičjem: (Haraway, 1999; Oakley, 2005; Ramazanoğlu, 2002).

Pri večkrat zaporedoma citiranih delih uporabite tole: (ibid.).

V članku uporabljena dela morajo biti po abecedi navedena na koncu, pod naslovom *Literatura*. Če so bili v prispevku uporabljeni viri, se seznam virov, pod naslovom *Viri*, uredi posebej. Če je naslovov spletnih strani več, se lahko navedejo tudi v posebnem seznamu z naslovom *Spletne strani*. Pri navedbi spletnih strani se v oklepaju dopiše datum dostopa. Vsako enoto v teh seznamih zaključuje pika. Način navedbe enot je naslednji:

Knjige: Bradbury, I., Boyle, J., in Morse, A. (2002) *Scientific Principles for Physical Geographers*. Harlow: Prentice Hall.
Garber, M. (1999) *Symptoms of Culture*. Harmondsworth: Penguin.

Clanki: Kerr, D. (1999b) Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education* 25 (4), str. 25–35.

Poglavja v knjigi: Walzer, M. (1992) The Civil Society Argument. V MOUFFE, Ch. (ur.). *Dimensions of Radical Democracy. Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge.

Spletne strani: http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=881 (pridobljeno 5. 5. 2008).

O morebitnih drugih posebnostih se posvetujte z uredništvom.

Naslov uredništva: Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266, e-pošta: info@theschoolfield.com; mitja.sardoc@guest.arnes.si

Naročilnarevijo: Šolskopolje, Slovenskodruštvoraziskovalcevšolskegapolja, Mestnitrg17,1000 Ljubljana, e-pošta: mitja.sardoc@guest.arnes.si; tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

Guidelines to the authors

The submission of an article to the *Šolsko polje* journal should be between 7.000 to 10.000 words long. At the beginning it should include

- the author's name and address;
- a summary in both Slovene and English (from 300 to 350 words);
- 5 keywords in both Slovene and English;
- a short presentation of the author in both Slovene and English (each of up to 100 words) including his/her institutional affiliation.

The submission should be accompanied by a statement that the submission is not being considered for publication in any other journal or book collection.

The spacing of the article should be double spaced, the font Times New Roman (size 12 in the main text and size 10 in the footnotes). Paragraphs should be indicated using an empty row. There are three types of hierarchical subheadings, which should be numbered as follows:

- I.
- I.1
- I.1.1

For emphasis, use italics only. Words in a foreign language should also be italicized. Use self-numbered footnotes. Double quotations marks should be used for quotes in the text and single quotation marks for quotes within quotes. Longer quotations (more than 5 lines) should be extracted in separate paragraphs and separated from the rest of the text by omitting the rows and by having an indentation to the right. The source of the quotation should be in round brackets at the end of the quotation, e.g. (Benjamin, 1974, pp. 42-44).

Please mark in the text the place where a graphic product (tables, diagrams, charts, etc.) should be included, e.g. [Table 1 about here]. These products should be attached in a separate file (in 'eps', 'ai', 'tif' or 'jpg' format [300 dpi resolution]). The table title should be above the relevant table or the graph.

The source in the text should be referred to as follows: (Ducrot, 1988). Please quote the page for a: (Foucault, 1991, p. 57). If there are three authors, please refer as (Bradbury, Boyle and Morse, 2002) or (Taylor et al., 1978) for four or more authors.

For the works of an author that were published in the same year, distinguish between them by adding small letters (a, b, c, etc.), e.g. (Bourdieu, 1996a). Repeatedly cited works should use the following: (ibid.). Please, use the following style for each of publication:

Books:

Bradbury, I., Boyle, J., and Morse, A. (2002) *Scientific Principles for Physical Geographers*. Harlow: Prentice Hall.
Garber, M. (1999) *Symptoms of Culture*. Harmondsworth: Penguin.

Journal Articles:

Kerr, D. (1999b) Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education*. 25 (1-2), pp. 25-35.

Book chapters:

Walzer, M. (1992) The Civil Society Argument. In: Mouffe, Ch. (ed.), *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge.

Websites:

http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php?id_article=881 (5, 2008).

Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266,

e-pošta: info@theschoolfield.com; mitja.sardoc@guest.arnes.si

Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000

Ljubljana, e-pošta: mitja.sardoc@guest.arnes.si; tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Letnik XXIX, številka 3–4, 2018

- Valerija Vendramin**
5 Dodatek k paradigmi raziskovanja vzgoje in izobraževanja
- Darko Štrajn**
9 Šestdeseta leta dvajsetega stoletja in izobraževanje
- Urška Štremfel**
25 Zgodnje opuščanje izobraževanja kot sodoben javnopolitični problem
- Igor Bijuklič**
47 Družbeni inženiring, znanstveni management in ideje o upravljanju komunikacije
- Ana Mladenović**
63 Conceptualising postfeminism:
Transtemporal interaction as a bridge between history and ethics
- Valerija Vendramin**
77 Celebrities, Consumerism, Empowerment #FeminismForChildren
- Igor Ž. Žagar**
87 Between Fallacies and More Fallacies?
- Janja Žmavc**
109 Quot linguas calles ... Nekaj opomb k raznojezični perspektivi
v vzgoji in izobraževanju
- Maša Vidmar, Manja Veldin, Maja Škrubej Novak, Lucie Milent**
131 Key challenges in addressing autism in preschool education
– a case study in Slovenia
- Karmen Osterc Kokotovič, Branka Čagran, Mateja Pšunder**
147 Vključenost staršev v šolanje otroka in uporaba psihoaktivnih snovi
pri mladostnikih
- Maja Hmelak in Andreja Oprešnik**
173 Odraščanje v potrošniški družbi
– potrošniška socializacija in vpliv oglaševanja na otroke
- Mitja Sardoč**
185 Radikalizacija in nasilni ekstremizem: teorije, politike in koncepti

CENA: 10 EUR

ISSN 1581-6036

